

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

Институт социально - гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

Каткова Юлия Александровна
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
Проявления аграмматической дисграфии
у младших школьников с ОНР III уровня

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование)
Профиль Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой доктор психологических
наук, профессор Уфимцева Л.П.

(дата, подпись)

Руководитель: кандидат
педагогических наук, доцент кафедры
коррекционной педагогики
Брюховских Л.А.

Дата защиты _____

Обучающийся: Каткова Ю.А.

(дата, подпись)

Оценка _____

(прописью)

Красноярск 2016

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Научно-теоретические основы изучения проблемы аграмматической дисграфии у младших школьников с ОНР III уровня.....	5
1.1. Психофизиологические механизмы письма при аграмматической дисграфии.....	5
1.2. Развитие и особенности лексико-грамматического строя речи младших школьников с ОНР III уровня.....	14
1.3. Обзор методик коррекции аграмматической дисграфии1	
Глава II Исследование проявлений аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.....	27
2.1 Цель, задачи и методики организации исследования.....	27
2.2 Результаты экспериментального исследования.....	33
2.3 Методические рекомендации по коррекции аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня	39
Заключение.....	53
Список литературы	56
Приложение 1 Таблицы по итогам исследования.....	61
Приложение 2 Работа с предложением и текстом.....	62
Приложение 3 Портфолио письменной речевой деятельности учащегося начальной школы.....	65

Введение

Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития. Отклонения в речевом развитии ребёнка может привести к нарушению процесса овладения письмом, то есть к дисграфии. Дисграфия – это неспособность (или сложность) овладеть письмом при нормальном развитии интеллекта.[5, с. 19]

В настоящее время в начальной школе до 50% школьников испытывают специфические трудности в овладении письмом и чтением. Особенно сложно овладеть навыками письма детям с общим нарушением речи (ОНР), в этом случае нужно как можно раньше проводить диагностику и работу по коррекции проявлений дисграфии. [5, с. 15]

В разные годы психофизиологические особенности нарушений устной и письменной речи у детей исследовали такие учёные, как Р. Е. Левина, С. Н. Шаховская, В. К. Воробьёва, П. Л. Горфункель, И. М. Садовникова, Р.И. Лалаева, В.И. Селиверстов, Л.И. Ефименкова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и многие другие. Проблема изучения и коррекции специфических нарушений письменной речи у детей с ОНР является одной из самых актуальных задач логопедии. В данной работе рассматриваются проявления аграмматической дисграфии у младших школьников с ОНР III уровня. Этот вид дисграфии проявляется в аграмматизмах на письме и обусловлен несформированностью лексико-грамматического строя речи.

Цель исследования: изучить особенности проявления аграмматической дисграфии детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня и составить методические рекомендации по коррекционной работе.

Объект исследования: нарушение письменной речи у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.

Предмет исследования: особенности аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.

Гипотезой исследования послужило предположение, что у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня, в соответствии с выводами

специалистов, будут проявляться такие нарушения письменной речи, как: неправильное употребление падежных окончаний; неверное употребление числа существительных; трудности согласования прилагательных с существительными; нарушение связи в словосочетаниях; нарушения грамматической связи (пропуски и замены предлогов).

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой предстояло решить следующие **задачи исследования**:

- 1) На основе анализа психолого-педагогической литературы определить современное состояние изучения проблемы исследования.
- 2) Изучить особенности проявления аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста ОНР III уровня в ходе констатирующего эксперимента.
- 3) Разработать методические рекомендации по коррекции проявлений аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.

Организация исследования: эксперимент проходил на базе МАОУлицей № 11 города Красноярск.

Теоретико-методические основы исследования. В соответствии с целью, гипотезой и задачами исследования применялись методы: организационный, аналитический и синтетический, эмпирический, констатирующий эксперимент, а также методы количественной и качественной обработки материала и интерпретации результатов.

Практическая значимость заключается в том, что результаты работы могут быть использованы психологами, педагогами и другими специалистами, работающими с данной категорией детей.

Структура и объем работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (50 источников) и приложения.

Глава 1. Научно-теоретические основы изучения проблемы аграмматической дисграфии у младших школьников с ОНР III уровня

1.1. Психофизиологические механизмы письма и аграмматической дисграфии

Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Процесс письма взрослого человека является автоматизированным и отличается от характера письма ребенка, овладевающего этим навыком. Так, у взрослого письмо является целенаправленной деятельностью, основной целью которого является передача смысла или его фиксация. [5, с. 51]

Процесс письма взрослого человека характеризуется целостностью, связностью, является синтетическим процессом. Процесс письма осуществляется автоматизированно и протекает под двойным контролем: кинестетическим и зрительным. Автоматизированные движения руки являются конечным этапом сложного процесса перевода устной речи в письменную. Этому предшествует сложная деятельность, подготавливающая конечный этап. А. Р. Лурия в работе «Очерки психофизиологии письма» выделяет следующие операции письма. [30, с. 44]

По мнению А. Р. Лурия, письмо начинается с побуждения, мотива, задачи. Человек знает, для чего пишет: чтобы зафиксировать, сохранить на определенное время информацию, передать ее другому лицу, побудить кого-то к действию и так далее. Человек мысленно составляет план письменного высказывания, смысловую программу, общую последовательность мыслей. Начальная мысль соотносится с определенной структурой предложения. В процессе письма пишущий должен сохранить нужный порядок написания фразы, сориентироваться на том, что он уже написал и что ему предстоит написать. Каждое предложение, которое предстоит записать, разбивается на составляющие его слова, так как на письме обозначаются границы каждого слова. [40, с. 78]

Одной из сложнейших операций процесса письма является анализ звуковой структуры слова. Чтобы правильно написать слово, надо определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука. Звуковой

анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов. Большую роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание: громкое, шепотное или внутреннее. О роли проговаривания в процессе письма свидетельствуют многие исследования.

Так, Т. Б. Филичева проводила следующий эксперимент с детьми I класса. В первой серии им предлагался для письма доступный текст. Во второй серии аналогичный по трудности текст давался при исключении проговаривания: дети в процессе письма закусывали кончик языка или открывали рот. В случае запрета на проговаривание они делали ошибок во много раз больше, чем при обычном письме. [47, с. 17]

На начальных этапах овладения навыком письма роль проговаривания очень велика. Оно помогает уточнить характер звука, отличить его от сходных звуков, определить последовательность звуков в слове.

Следующая операция – соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть отдифференцирована от всех других, особенно от сходных графически. Для различения графически сходных букв необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Анализ и сравнение буквы не является для первоклассника простой задачей. [5, с. 28]

Затем следует моторная операция процесса письма – воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного. В процессе письма активно включаются еще глаза и рука, и тогда вопрос о взаимодействии слухового, зрительного, речедвигательного и двигательного компонентов письма приобретает особую важность. Как отмечает П. Л. Горфункель, некоторые исследователи склонялись к предположению о необязательности зрительного участия в письме, считая, что письмо грамотного человека опирается на способность

слухового и речедвигательного представлений непосредственно включать двигательные представления, минуя зрительное звено. Но тем большую роль должно играть зрение в самом акте формирующего письма, когда еще не сформированы сами двигательные представления, а не только их связи со слуховыми и речедвигательными представлениями. [49, с. 19]

Письмо может быть рассмотрено как двигательный акт, в котором различают его двигательный состав и смысловую структуру. Двигательный состав письма весьма сложен и отличается своеобразием на каждой ступени овладения навыком. Так, ребенок, приступающий к обучению грамоте, начитает с освоения смысловой стороны письма. В отличие от неграмотного ребенка, который «срисовывает» буквы со всеми особенностями шрифта, как геометрический узор, начинающий школьник воспринимает буквы как смысловые схемы, ассоциированные с их звуковыми образами и с начертательными образами слов.

Профессор Н. А. Бернштейн отмечал, что в акте письма непременно имеют место элементы прилаживания к пространству: квалифицированная хватка и держание орудия письма, реализация движения кончика пера по поверхности бумаги вдоль действительных или воображаемых линеек и тому подобное. Траектория кончика пера при письме не тождественна движениям кончиков пальцев, направляющих перо. [48, с. 13]

«Точные циклограмметрические наблюдения движений письма – пишет Н. А. Бернштейн – показывают, что даже кончики пальцев, ближайшие к перу, совершают движения не плоскостные и настолько отличные от движений пишущего острия, что след их уже недоступен прочтению... Таким образом, ни одна из точек самой конечности не выписывает в пространстве ни одной буквы, а только резко, хотя и закономерно, искаженные их видоизменения (анаморфозы)». [48, с. 19]

Именно эта перешифровка движений и ее автоматизация представляют одну из наибольших трудностей для начинающего школьника. Интересно также замечание исследователя о том, что каждый ребенок, независимо от применяемого к нему метода обучения, неизбежно проходит через несколько

фаз. На первом этапе обучения школьник пишет крупно, и это связано не только с грубостью его пространственных координат. [5, с. 25]

Причина в том, что, чем крупнее письмо, тем меньше относительная разница между движениями кончика пера и движениями самой руки, то есть тем проще и доступнее перешифровка, и это подтверждено циклографическими наблюдениями. Только по мере освоения этой перешифровки ребенок выучивается переносить на кончик пера сначала зрительные, а потом и проприоцептивные коррекции, приобретая умение автоматически обеспечить кончику пера любую требуемую траекторию. Благодаря этому, постепенно уменьшается величина выписываемых букв.

Одновременно с этим процессом совершенствуется и освоение письма по линейке. Движение предплечья, ведущего перо вдоль строки, постепенно переводится из компетенции зрительного контроля в область проприоцептивного. Тогда ровная расстановка и направленность строк удаются уже на неразграфленной бумаге. Наконец, труднее всего остального, осуществляется овладение собственно скорописью. При этом осваивается правильное распределение нажимов, то есть управление усилиями по третьей координате, перпендикулярной к плоскости бумаги. Настоящая скоропись вырабатывается только путем долгой практики, всегда уже по выходе из отрочества. [2, с. 38]

Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Несформированность какой-либо из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом, дисграфию.

Дисграфия – специфическое и стойкое нарушение процесса письма, связанное с нарушением деятельности анализаторов и психических процессов, обеспечивающих письмо. Письменная речь школьника с

дисграфией отличается от письма его сверстников большим количеством своеобразных ошибок. Это так называемые специфические ошибки.[22, с. 18]

Дисграфия обусловлена недоразвитием (распадом) высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме. Для обозначения нарушений письма в основном используются термины: дисграфия, аграфия, дизорфография, эволюционная дисграфия. Причины нарушений чтения и письма являются сходными. У детей с дисграфией отмечается несформированность многих высших психических функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухо-производительной дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, деления предложений на слова, лексико-грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания, сукцессивных и симультивных процессов, эмоционально-волевой сферы.

Психолингвистический аспект изучения дисграфии недостаточно представлен в логопедической литературе. Этот аспект рассматривает механизмы нарушений письма как расстройство операций порождения письменного речевого высказывания (по А. А. Леонтьеву): внутреннего программирования связного текста, внутреннего программирования отдельного предложения, грамматического структурирования, операции выбора фонем, фонематического анализа слов и другие (Е. М. Гопиченко, Е. Ф. Собонович).[49, с. 18]

По степени выраженности расстройств процесса письма в логопедии различают дисграфию и аграфию. При дисграфии письмо искажается, но продолжает функционировать как средство общения. Аграфию характеризует первичная неспособность овладеть навыками письма, их полная утрата. Поскольку письмо и чтение неразрывно связаны, нарушение письма (дисграфия, аграфия) обычно сопровождается нарушением чтения (дислексией, алексией). Овладение процессом письма находится в тесной взаимосвязи со степенью сформированности всех сторон устной речи: звукопроизношения, фонематического восприятия, лексико-грамматической стороны речи, связной речи. Поэтому в основе развития дисграфии могут

лежать те же органические и функциональные причины, которые вызывают дизартрию, [дислалию](#), [алалию](#), афазию, задержку психоречевого развития.

К последующему появлению дисграфии может также приводить недоразвитие или поражение головного мозга в пренатальном, натальном, постнатальном периоде: патология беременности, родовые травмы, менингиты и энцефалиты, асфиксия, инфекции и тяжелые соматические заболевания, вызывающие истощение нервной системы ребенка.

К социально-психологическим факторам, способствующим возникновению дисграфии, относятся двуязычие (билингвизм) в семье, нечеткая или неправильная речь окружающих, дефицит речевых контактов, невнимание к речи ребенка со стороны взрослых, неоправданно раннее обучение ребенка грамоте при отсутствии у него психологической готовности. Группу риска по возникновению дисграфии составляют дети с конституциональной предрасположенностью, различными речевыми нарушениями, ЗПР. К дисграфии или аграфии у взрослых чаще всего приводят черепно-мозговые травмы, инсульты, опухоли головного мозга, нейрохирургические вмешательства. [5, с. 26]

В соответствии с современными представлениями, патогенез дисграфии у детей связан с несвоевременным становлением процесса латерализации функций головного мозга, в том числе установления доминантного по управлению речевыми функциями большого полушария. В норме эти процессы должны быть завершены к началу школьного обучения. При дисграфии имеет место несформированность высших психических функций: восприятия, памяти, мышления; эмоционально-волевой сферы; зрительного анализа и синтеза; оптико-пространственных представлений; фонематических процессов; слогового анализа и синтеза; лексико-грамматической стороны речи.

С точки зрения психолингвистики, механизмы дисграфии рассматриваются как нарушение операций порождения письменного высказывания: замысла и внутреннего программирования, лексико-грамматического структурирования, деления предложения на слова,

фонематического анализа, соотнесения фонемы с графемой, моторной реализации письма под зрительным и кинестетическим контролем.

Выделяются следующие виды дисграфии: акустическая, артикуляторно-акустическая, дисграфия на почве нарушений языкового анализа и синтеза, оптическая и аграмматическая дисграфии. [34, с. 45]

Аграмматическая дисграфия охарактеризована в работах Р. Е. Левиной, Л. Г. Пармоновой, Р. И. Лалаевой, С. Б. Яковлева. Эта форма дисграфии выделена сравнительно недавно и признается не всеми авторами. Она связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Этот вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико-грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с ОНР, а также дизартрией, алалией и умственно отсталых.

В связной письменной речи у детей выявляются большие трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями. [31, с. 62]

Аграмматическая дисграфия обычно проявляется со 2- 3-го класса, когда школьник, уже овладевший грамотой, «вплотную» приступает к изучению грамматических правил. И здесь вдруг обнаруживается, что он никак не может овладеть правилами изменения слов по падежам, числам, родам. Это выражается в неправильном написании окончаний слов, в неумении согласовать слова между собой. [5, с. 29]

Самостоятельные письменные работы учащихся с аграмматической дисграфией (изложение, сочинение) имеют ряд специфических особенностей, касающихся как построения текста (недостаточная связность, последовательность и логичность изложения), так и недостаточно адекватного использования лексических, грамматических и синтаксических средств языка. Часто встречается неправильное написание падежных

окончаний («девочка» вместо «девочку», «зайком» вместо «зайкой», «курицам» вместо «курицей»). Нарушается согласование в роде, числе, падеже существительных с прилагательными, местоимений с существительными и прилагательными. Особенно страдают множественное число и косвенные падежи: родительный, творительный, предложный, лучше справляется ребёнок с винительным падежом.

Обычно таких грубых ошибок в падежных окончаниях у детей с нормальным речевым развитием не наблюдается. Они допускают ошибки лишь в том случае, если в окончании есть безударная сомнительная гласная: «на стули», «по дороги», «из речке» и тому подобное. Подобного рода ошибки отмечаются и в письме детей с общим недоразвитием речи, но в гораздо большем количестве. [15, с. 27].

Аграмматическая дисграфия обусловлена несформированностью морфологических, синтаксических обобщений – это дети с системными нарушениями речи, дети с общим недоразвитием речи, школьники с умственной отсталостью, с сенсорными нарушениями: нарушениями слуха, зрения и недоразвитием системы языка. Как правило ошибки стойкие и трудно устраняются.

К проявлениям аграмматизма можно отнести и синтаксические ошибки, связанные с неумением самостоятельно выделить законченную мысль в предложении. Дети с ОНР могут написать слитно несколько предложений, не связанных между собой, или, наоборот, разделить предложения на части, которые не являются завершёнными ни в смысловом, ни в грамматическом отношении («На дворе. Лужи»). [15, с. 52]

Также аграмматизмы на письме могут проявляться в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов (захлестнула – «нахлестнула», козлята – «козленки»); изменении падежных окончаний («много деревьев»); нарушении предложных конструкций (над столом – «на столом»); изменении падежа местоимений (около него – «около ним»); числа существительных («дети бежит»); нарушении согласования («бела дом»); отмечается также нарушение синтаксического оформления

речи, что проявляется в трудностях конструирования сложных предложений, пропуска членов предложения, нарушении последовательности слов в предложении. В связной письменной речи у детей выявляются большие трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями.[5, с. 19]

Итак, письмо представляет собой сложный психофизиологический процесс, любое отклонение от нормы в развитии ребёнка может привести к его нарушению. Существенную роль в нарушении письменной речи играет воздействие биологических и социальных факторов, а также причины, как органического, так и функционального характера.

Одним из видов нарушения письма является аграмматическая дисграфия. Она связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Этот вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико-грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с ОНР и другими нарушениями речи. [31, с. 19]

Исходя из структуры процесса письма, следует, что начальный период обучения грамоте должен иметь целью формирование сложного единства, включающего представления об акустическом, оптическом и кинестетическом образе слова.

1. 2. Развитие и особенности лексико-грамматического строя речимладших школьников с ОНР III уровня

Лексико-грамматический строй речи – это взаимодействие слов между собой в словосочетаниях и предложениях. Различают лексическую,

морфологическую и синтаксическую системы грамматического строя. Лексическая система – умение подбирать сочетаемые по смыслу слова, обладать большим словарным запасом, строить из слов словосочетания и предложения. Морфологическая система – это умение владеть приемами словоизменения и словообразования, а синтаксическая система – умение составлять предложения, грамматически верно сочетать слова в предложении.[1, с. 73]

А. Н. Гвоздев выявил следующую последовательность усвоения ребенком грамматических форм русского языка: число существительных – уменьшительная форма существительных – категория повелительности – падежи – категория времени – лицо глагола. «Тут очевиден путь от менее абстрактных грамматических форм к более абстрактным, от простого выражения грамматического значения – к более сложному». [12, с.152]

В дальнейшем особенность усвоения детьми лексико-грамматического строя речи рассматривалась с различных точек зрения: физиологической (И. П. Павлов), психологической (В. Выготский, А. Леонтьев, Д. Эльконин, Д. Слобин, Дж. Грин), лингвистической (А. В. Запорожец, О. С. Ушакова, Ф. А. Сохин) и другие.

Первое направление связано с исправлением (предупреждением) неточностей и ошибок, свойственных детям (спряжение глаголов, множественное число и родовая принадлежность существительных, предложное управление и другое). В этом направлении сосредоточились поиски педагогов-исследователей О. И. Соловьевой, Л. А. Пеньевской, М. М. Кониной, А. М. Бородич, В. В. Гербовой. Они уточнили списки слов, изменение которых вызывает затруднение у детей; выявили ситуации, в которых дети могли «затвердить» нужную форму слова.

Второе направление – выявление существенных звеньев механизма овладения детьми грамматическим строем, развитие понимания грамматических форм, формирование грамматических обобщений, их абстрагирование и перенос на новые области действительности. В этом

направлении работали Д. Б. Эльконин, С. Л. Рубинштейн, Ф. А. Сохин, М. И. Попова, А. В. Запорожец, В. И. Ядэшко.

По мнению О. С. Ушаковой, на шестом году ребенок практически овладевает грамматическим строем и пользуется им достаточно свободно. В структурном отношении речь значительно усложняется не только за счет простых распространенных предложений, но и сложных; возрастает объем высказываний. Все реже ребенок допускает ошибки в согласовании слов, в падежных окончаниях существительных и прилагательных; часто правильно употребляет родительный падеж существительных во множественном числе.

К сожалению, далеко не все дети могут овладеть лексико-грамматическим строем речи в дошкольный период, некоторые из них в силу различных причин имеют стойкие нарушения речи. [46, с. 76]

Общее недоразвитие речи (ОНР) – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики). Общее недоразвитие речи может наблюдаться при сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии, а также ринолалии, дизартрии, в том числе и стёртой. [45, с. 92]

Теоретическое обоснование общего недоразвития речи (ОНР) было создано после длительных многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных Левиной Р. Е. и группой научных сотрудников НИИ дефектологии (Н. А. Никашина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спинова, Г. И. Жаренкова и другие) в 50 - 60-х годы XX века.

Несмотря на различную природу дефектов, у детей с ОНР имеются типичные проявления, указывающие на системные нарушения речевой деятельности. Это более позднее начало речи (первые слова появляются к 3-4, а иногда и к 5 годам); речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена; экспрессивная речь отстаёт от импрессивной, то есть ребёнок, понимая обращенную к нему речь, не может сам правильно озвучить свои мысли; речь детей с ОНР малопонятна. [6, с.92]

Третий уровень ОНР характеризуется развернутой фразовой речью с элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Типичным для данного уровня является использование детьми простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. При этом их структура может нарушаться, например, за счет отсутствия главных или второстепенных членов предложения. В самостоятельной речи уменьшилось число ошибок, связанных с изменением слов по грамматическим категориям рода, числа, падежа, лица, времени и тому подобное. [32, с. 59]

Однако специально направленные задания позволяют выявить трудности в употреблении существительных среднего рода, глаголов будущего времени, в согласовании существительных с прилагательными в косвенных падежах. По-прежнему явно недостаточным будет понимание и употребление сложных предлогов, которые или совсем опускаются, или заменяются на простые (вместо *«встал из-за стола»* - *«встал из стола»*).

На данном уровне детям становятся доступны словообразовательные операции. Изучение данной категории детей показывает, что действительно имеет место положительная динамика в овладении системой морфем и способов манипулирования ими. Ребенок с ОНР 3-го уровня понимает и может самостоятельно образовать новые слова по некоторым наиболее распространенным словообразовательным моделям.

Наряду с этим, ребенок затрудняется в правильном выборе производящей основы (*«горшок для цветка»* - *«горшочный»*, *«человек, который строит дома»* - *«доматель»*), использует неадекватные аффиксальные элементы (вместо *«мойщик»* - *«мойчик»*, вместо *«лисья»* - *«лисник»*). Очень часто попытки ребенка провести словообразовательные преобразования приводят к нарушению звуко-слоговой организации производного слова, вместо *«нарисовал»* - *«саявал»*, вместо *«мойщик»* - *«мончик»*. [23, с. 124]

Типичным для данного уровня является неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и отвлеченным значением, а также слов с переносным значением. Словарный запас может

показаться достаточным в рамках бытовой повседневной ситуации, однако при подробном обследовании может выясниться незнание детьми таких частей тела, как локоть, переносица, ноздри, веки. Тенденция к множественным семантическим заменам по-прежнему сохраняется (вместо «корзина» - «сумка», вместо «перчатки» - «эти, на руках которые»).

Детальный анализ речевых возможностей детей позволяет определить трудности в воспроизведении слов и фраз сложной слоговой структуры, например, «водопроводчик чинит водопровод» - «водопавотя тинит водовот», «экскурсовод проводит экскурсию» - «икусавод паводит икуси»).

Образцы связной речи свидетельствуют о нарушении логико-временных связей в повествовании: дети могут переставлять местами части рассказа, пропускать важные элементы сюжета и обеднять его содержательную сторону. Например, составлениеребёнком с ОНР рассказа по серии картинок «Зимние развлечения»: «Дети гуляли на дворе. А там снег. Взяли пальто, шапки, взяли эти, на руки которые. Мальчик катал, и этот тоже катал. Сделали неневики (снеговиков). Потом он на санков катал собаку. Нет, это не он, это другой. А другой на горке сидел, а потом здесь бегал (показывает рукой на картинку «каток»).[24, с. 108]

По мнению Г. А. Волковой, при III уровне ОНР лексика таких детей включает все части речи. Более устойчивым становится употребление наиболее простых грамматических форм, а также слов различной слоговой структуры и звуконаполняемости. Однако, несмотря на значительное продвижение в формировании самостоятельной речи, четко выделяются основные пробелы лексико-грамматического и фонетического оформления связной речи, в том числе: [8, с. 48]

1) лексические замены (плащ – пальто; халат – пижама, катушка – нитки и тому подобное);

2) наблюдается неправильное образование существительных в уменьшительной форме (стул-стулик, кувшин-кувшиночка);

3) трудности в образовании относительных прилагательных от существительных с различными значениями соотнесенности: морковиный –

морковный (с продуктами питания), глинявый – глиняный (с различными материалами) и тому подобное;

4) трудности в образовании притяжательных прилагательных: лапа волка – «волчачья», хвост медведя – «медвежинный»;

5) трудности в образовании множественного числа существительных в именительном и родительном падежах: стол – «столы», дом – «домы», ухо – «ухи»;

6) аграмматизм, проявляющийся в неправильном употреблении предлогов, согласовании прилагательных с существительными, числительных – с существительными: «мама снимает чайник плиты» (с плиты); «домик лисички» (для лисички) и тому подобное;

7) Отмечаются стойкие трудности в образовании малознакомых сложных слов: книжник – книголюб, пчельник – пчеловод;

8) Остаются стойкими ошибки при употреблении суффиксов существительных со значениями единичности предмета (горошка – горошина);

9) Неправильное согласование в роде имени существительного и числительного: два ягоды – две ягоды, две стула – два стула, две уши – два уха;

10) Неправильное образование существительных, обозначающих различных детёнышей животных: у козы – козлёнки, у свиньи – свинёнки;

11) Неправильное употребление падежных окончаний: с гнездо – из гнезда, по дорога – по дороге, девочка идет портфель – девочка идет с портфелем, многа дома – много домов, много человека – много человек.

12) Неправильное употребление предлогов, союзов: Собака уходит в своей дома – собака выходит из конуры; Корова выходит с сарая – корова выходит из сарая;

13) Неправильное согласование существительного с прилагательным: красивая бант.

Таким образом, лексико-грамматический строй речи у школьников с ОНР III уровня характеризуется наличием аграмматизмов, отмечаются трудности в словообразовании, лексические замены.

Большинство авторов отмечают, что неполноценная речевая деятельность оказывает негативное влияние на все сферы личности ребенка с ОНР: затрудняется развитие его познавательной деятельности; снижается продуктивность запоминания; нарушается логическая и смысловая память; дети с трудом овладевают мыслительными операциями (Р. И. Лалаева, Т. А. Ткаченко, Т. А. Фотекова, А. В. Ястребова). [22, 44, 46]

Нарушаются все формы общения и межличностного взаимодействия, это отмечают Г. В. Гуровец, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова и другие; существенно тормозится развитие игровой деятельности, имеющей, как и в норме, ведущее значение в плане общего психического развития. [14, 17, 20]

Вне специального внимания к их речи эти дети малоактивны, в редких случаях являются инициаторами общения, недостаточно общаются со сверстниками, редко обращаются с вопросами и просьбами к взрослым, не сопровождают рассказом игровые ситуации. Это обуславливает сниженную коммуникативную направленность их речи.

Трудности овладения детьми с ОНР III уровня словарным запасом и грамматическим строем родного языка тормозят процесс развития связной речи и, прежде всего, своевременный переход от ситуативной формы к контекстной, что существенно осложняет их обучение в школьный период, вызывает большие сложности в овладении письменной речью, в большинстве случаев приводит к дисграфии.

1.3. Обзор методик коррекции аграмматической дисграфии

В основе аграмматической дисграфии лежит «непройденность» ребенком, говоря очень удачно подобранными словами А.Н.Гвоздева, «дограмматического периода усвоения языка».[12, с. 116]

Каждый нормально развивающийся ребенок еще до начала школьного обучения, в практическом опыте своей устной речи овладевает своими основными нормами русского языка. Он правильно «склоняет и спрягает» слова, правильно употребляет предлоги, приставки, суффиксы и окончания, грамотно строит фразы и предложения, не имея при этом никакого понятия о грамматических категориях.

Это и есть исключительно важное для всего процесса предстоящего школьного обучения ребенка «дограмматическое усвоение языка». Многие же дети с отставанием в речевом развитии не усваивают этих форм даже к третьему году школьного обучения. Все неправильности устной речи обычно отражаются на письме, что и представляет собой типичное проявление аграмматической дисграфии. [3, с. 26]

С началом школьного обучения, для ребенка наступает период уже вполне сознательного, «грамматического» усвоения языка с характерным для этого периода «теоретическим» объяснением всех языковых закономерностей, распространяющихся не только на устную, но и на письменную речь. Все изучаемые в школе грамматические категории, а также правила словоизменения и словообразования довольно легко «лягут» на уже имеющуюся и прочно закрепленную в практике устной речи основу. Ребенку останется в основном лишь запоминать названия уже хорошо знакомых ему вещей.[14, с. 62]

В совершенно ином положении оказываются в школе те дети, у которых период дограмматического усвоения языка остался незавершенным или протекал с отклонениями от нормы. Для них постоянным и труднопреодолимым препятствием на пути к овладению грамотным письмом явится их далекая от совершенства устная речь. Даже если они и выучат, к примеру, падежные окончания имен существительных в разных типах склонений, то привычка неправильного употребления этих окончаний в

устной речи все равно в большинстве случаев будет упорно «одерживать верх» и приводить к аграмматизмам на письме.

Логопедическая работа в начальной школе по коррекции аграмматической дисграфии выстраивается с учетом механизмов и формы нарушения письменной речи..

Важное значение в структуре логопедических занятий по коррекции аграмматической дисграфии занимает развитие аналитико-синтетической деятельности, слухового и пространственного восприятия, памяти, мышления, двигательной сферы. Полученные навыки устной речи закрепляются с помощью письменных упражнений. [15, с. 93]

Предупреждение аграмматической дисграфии должно начинаться еще до начала обучения ребенка грамоте. В профилактическую работу необходимо включать целенаправленное развитие ВПФ, способствующих нормальному овладению процессами письма и чтения, сенсорных функций, пространственных представлений, слуховых и зрительных дифференцировок, конструктивного праксиса, графомоторных навыков. [39, с. 65]

А. В. Ястребова предлагает одновременно вести работу над всеми компонентами речевой системы – звуковой стороной речи и лексико-грамматическим строем. При этом в работе выделяются несколько этапов, каждый из них имеет большое значение.[46, с. 69]

Одним из направлений коррекции дисграфии на современном этапе является применение информационных технологий. О. И. Кукушкина предлагает методику коррекции нарушений письма при помощи программы MicrosoftWord. В данной методике представлено 13 серий упражнений, направленных на развитие языкового, слогового, фонематического анализа и синтеза, лексико-грамматических категорий, развитие зрительного восприятия, зрительного анализа и синтеза и других функций. Особенностью этой методики является использование компьютерных технологий, что, несомненно, помогает мотивировать ребенка к трудной для него работе над построением текста, перенести акцент в работе с рутинных процессов переписывания собственных сочинений на их осмысленное редактирование,

обеспечить значительно больший, нежели в традиционном обучении, опыт экспериментирования с языковым материалом. В этом состоит уникальность текстового редактора как средства развития письменной речи детей младшего школьного возраста и смысл его применения в специальном обучении. Методика строится на использовании интерактивных досок и планшетов учащихся.[49, с. 14]

Для преодоления дисграфии любого вида требуется слаженная работа логопеда, педагога, невролога, ребенка и его родителей (или лиц, их заменяющих). Поскольку нарушения письма самостоятельно не исчезают в процессе школьного обучения, дети с дисграфией должны получать логопедическую помощь на школьном логопункте.

В Приложении 3 приводится образец «Портфолио письменной речевой деятельности учащегося начальной школы», которое логопед может заполнять в период проведения коррекционной работы.

Вывод по главе 1:

1) Письмо представляет собой сложный психофизиологический процесс, любое отклонение от нормы в развитии ребёнка может привести к его нарушению. Существенную роль в нарушении письменной речи играет воздействие биологических и социальных факторов, а также причины, как органического, так и функционального характера.

2) Одним из видов нарушения письма является аграмматическая дисграфия. Она связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Этот вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико-грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с ОНР и другими нарушениями речи.

3) Третий уровень ОНР характеризуется развернутой фразовой речью с элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики, которые в школьный период приводят к проявлением аграмматической дисграфии, в том числе:[22, с. 87]

1) лексические замены (плащ – пальто; халат – пижама, катушка – нитки и тому подобное);

2) наблюдается неправильное образование существительных в уменьшительной форме (стул-стулик, кувшин-кувшиночка);

3) трудности в образовании относительных прилагательных от существительных с различными значениями соотнесенности: морковинный – морковный (с продуктами питания), глинявый – глиняный (с различными материалами) и тому подобное;

4) трудности в образовании притяжательных прилагательных: лапа волка – «волчачья», хвост медведя – «медвежинный»;

5) трудности в образовании множественного числа существительных в именительном и родительном падежах: стол – «столы», дом – «домы», ухо – «ухи»;

6) аграмматизм, проявляющийся в неправильном употреблении предлогов, согласовании прилагательных с существительными, числительных – с существительными: «мама снимает чайник плиты» (с плиты); «домик лисички» (для лисички) и тому подобное;

7) Отмечаются стойкие трудности в образовании малознакомых сложных слов: книжник – книголюб, пчельник – пчеловод;

8) Остаются стойкими ошибки при употреблении суффиксов существительных со значениями единичности предмета (горошка – горошина);

9) Неправильное согласование в роде имени существительного и числительного: два ягоды – две ягоды, две стула – два стула, две уши – два уха;

10) Неправильное образование существительных, обозначающих различных детёнышей животных: у козы – козлёнки, у свиньи – свинёнки;

11) Неправильное употребление падежных окончаний: с гнездо – из гнезда, по дорога – по дороге, девочка идет портфель – девочка идет с портфелем, многа дома – много домов, много человека – много человек.

12) Неправильное употребление предлогов, союзов: Собака уходит в своей дома – собака выходит из конуры; Корова выходит с сарая – корова выходит из сарая;

13) Неправильное согласование существительного с прилагательным: «красивая бант» (красивый бант).

Таким образом, лексико-грамматический строй речи у школьников с ОНР III уровня характеризуется наличием аграмматизмов, отмечаются трудности в словообразовании, лексические замены.

Исходя из структуры процесса письма, следует, что начальный период обучения грамоте у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня должен иметь целью формирование сложного единства, включающего представления об акустическом, оптическом и кинестетическом образе слова.

Глава II. Исследование проявлений аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня

2.1. Цель, задачи, методики и организация исследования

С целью изучения особенностей проявления аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня был проведен констатирующий эксперимент. Исследование осуществлялось на базе МАОУ лицея № 11 г. Красноярск. МБОУ «Общеобразовательное учреждение лицей № 11» (бывшая школа № 40 г. Красноярск) основан 18 сентября 1935 года. Статус лицея образовательному учреждению был присвоен в 2004 году. Лицей участвует в программе инклюзивного обучения, в нём обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), как аудиторно, так и с помощью дистанционного способа.

Начальная школа лицея № 11 реализует программу «Школа 2100» и ФГОС НОО средствами системы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Также начальная школа реализует программу эстетического развития младших школьников, в рамках которой сотрудничает с Красноярским колледжем искусств (3 и 4 курс Дирижерско-хорового отделения) путём организации

совместных мероприятий. В лицее № 11 имеется логопедический пункт, где производятся занятия с младшими школьниками, имеющими речевые нарушения (по методике Т. Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной).

В исследовании приняли участие ученики вторых классов в количестве 21 человека (возраст 8 -9 лет), у которых выявлено ОНР (III уровень), из которых была сформирована экспериментальная группа. Также из учащихся вторых классов была сформирована контрольная группа, в которую вошли дети без речевых отклонений (норма) в количестве 21 человека. Экспериментальное исследование проходило в декабре – марте 2015-2016 года и состояло из нескольких этапов.

Первый этап: отбор в экспериментальную группу детей общеобразовательной школы, у которых выявлено ОНР (III уровень), с проявлениями аграмматической дисграфии в письменных работах. Также производился отбор детей, не имеющих явных речевых нарушений, в контрольную группу.

Второй этап: проведение диагностики по выявлению особенностей аграмматической дисграфии, изучение и анализ письменных работ детей экспериментальной и контрольной группы.

Третий этап: осуществлялся анализ итогов констатирующего эксперимента, определялись особенности логопедической работы с детьми по преодолению аграмматической дисграфии, изучались и подбирались соответствующие методики.

Четвертый этап: разрабатывались методические рекомендации для проведения коррекционной логопедической работы с младшими школьниками с ОНР (III уровень) по преодолению аграмматической дисграфии.

Исследование началось с предварительной беседы с педагогами и учащимися, с наблюдения за детьми в процессе их учебной деятельности, с изучения уже имеющихся документов. В ходе беседы с педагогами, логопедом и психологом было установлено, что у 19 детей с нарушением

речи (90, 5 %) из экспериментальной группы имеются проявления дизартрии и 2 человека (9, 5 %) с моторной алалией, их состояние соответствует ОНР (III уровень). Все дети из экспериментальной группы посещали занятия у логопеда и коррекционные логопедические группы в ДОУ. У детей из контрольной группы никаких отклонений в речевом развитии не выявлено.

Эксперимент проводился с согласия администрации лицея, педагогов, родители отобранных в экспериментальную и контрольную групп детей дали согласие на их участие в эксперименте на условиях анонимности. Исследование проводилось в знакомой обстановке, в первой половине дня в групповой форме. В ходе проведения эксперимента были использованы традиционные методики по выявлению аграмматической дисграфии таких авторов, как Р. И. Лалаева, Т. Б. Филичевой. [28, 4, 23]

Цель эксперимента: Выявление аграмматических ошибок у младших школьников с ОНР (III уровень) и подбор методических рекомендаций для их корректировки.

В ходе констатирующего эксперимента решались следующие задачи:

- 1) Выявить первоначальный уровень сформированности навыка письма у учащихся экспериментальной и контрольной групп.
- 2) Выявить основные (типичные) ошибки учащихся экспериментальной группы, установить их причины и наметить пути их исправления.

Для решения поставленных задач была проведена исследовательская работа по трем видам письменных работ:

Задание № 1. Списывание печатного текста.

Цель: Определить умение ребенка списывать без ошибок с печатного текста, выявить наличие аграмматических ошибок.

Инструкция: Прочитайте текст. Спишите его.

В смешанных лесах растут лиственные и хвойные деревья. У хвойных деревьев хвоя неодинаковая. У елки иголки короткие и жесткие. У сосны они более длинные и мягкие, а у лиственницы совсем мягкие, ласковые. Среди лиственных деревьев березы от всех отличаются: они белоствольные. А дубы и клены отличаются своими резными листьями. Смешанные леса очень

красивы осенью, когда в зелени хвойных деревьев пестрят яркими красками клены, осины, березы.

Оценка: 5 баллов – ни одной ошибки, 3 балла – не более 3 ошибок; 1 балл – более 3 ошибок.

Уровни успешности: 5 баллов – высокий уровень; 3 балла – средний уровень; 1 балл – низкий уровень.

Задание № 2. Изложение.

Цель: выявить наличие аграмматических ошибок при написании текста по памяти.

Инструкция: Прослушайте текст. (Беседа по прочитанному тексту, пересказ текста. Повторное чтение, запись текста по памяти).

Оценка: 6 баллов – самостоятельно составлен связный рассказ, достаточно полно и адекватно отображающий тему; соблюдается последовательность в передаче событий и связь между фрагментами-эпизодами; рассказ построен в соответствии с грамматическими нормами языка (с учетом возраста детей); нет ни одной ошибки;

5 баллов – самостоятельно составлен связный рассказ, достаточно полно и адекватно отображающий тему; соблюдается последовательность в передаче событий и связь между фрагментами-эпизодами; рассказ построен в соответствии с грамматическими нормами языка (с учетом возраста детей); допущены 1-2 орфографические ошибки;

4 балла – достаточно полно отражено содержание темы; отмечаются нерезко выраженные нарушения связности повествования; единичные ошибки в построении фраз; допущено не более 3 ошибок;

3 балла – нарушена связность повествования; отмечаются пропуски нескольких моментов действия, отдельные смысловые несоответствия; в тексте допущено до 5 ошибок;

1 балл – отмечается пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа; встречаются смысловые ошибки; рассказ подменяется перечислением действий; в тексте допущено более 5 ошибок.

Уровни успешности: 5-6 баллов – высокий уровень; 4 балла – средний уровень; 1-3 балла – низкий уровень.

Задание № 3. Диктант.

Цель: выявить аграмматические ошибки при самостоятельном составлении письменного связного рассказа.

Инструкция: Прослушайте внимательно текст. (Короткая беседа по прочитанному тексту, запись предложений под диктовку).

Оценка: 5 баллов – ни одной ошибки, 3 балла – не более 3 ошибок; 1 балл – более 3 ошибок.

Уровни успешности: 5 баллов – высокий уровень; 3 балла – средний уровень; 1 балл – низкий уровень.

Предлагаемые задания направлены на выявление особенностей нарушения письма и уровня развития письменной речи, поэтому задания не предусматривают оказания помощи. Письменные работы взяты из работ Р. И. Лалаевой «Диагностика и коррекция нарушения речи и письма у младших школьников». [18, 19]

Таким образом, данные методики помогут выявить у младших школьников наличие аграмматических ошибок и уровень сформированности лексико-грамматических умений при работе со связным текстом.

2.2. Результаты экспериментального исследования

При проведении констатирующего эксперимента по выявлению аграмматической дисграфии у учащихся младших классов с ОНР (III уровень) были получены следующие результаты. Анализ работ учащихся по первому заданию «Списывание с печатного текста» показал:

1. Экспериментальная группа. Высокий уровень показали только 2 ребенка – 10 %; средний уровень показали 8 детей – 38 %; низкий уровень показали 11 детей – 52 %. Таким образом, мы видим, что у большинства учащихся с ОНР (III уровень) недостаточно сформирован навык списывания.

Наблюдаются аграмматические ошибки следующего порядка: неверное написание падежных окончаний существительных и прилагательных (*лиственнии и хвойны – лиственные и хвойные; красивы – красивые; деревьяв – деревьев; листьими – листьями*); пропуски предлогов: *березы отличаются – березы от всех отличаются; когда зелени – когда в зелени*).

Результаты экспериментальной и контрольной группы отражены на гистограмме 1.

Гистограмма 1 – Результаты диагностики контрольной и экспериментальной группы по заданию № 1 «Списывание текста»

2. Контрольная группа. Высокий уровень показали все дети – 100 %; средний и низкий уровень не были зафиксированы. У детей из контрольной группы отмечались только орфографические ошибки: *кагда – когда, лиственница – лиственница, сваими – своими*.

Анализ выполнения второго задания «Изложение» показал:

1. Экспериментальная группа. Высокий уровень не был показан; средний уровень показали 10 детей – 48 %; низкий уровень показали 11 школьников – 52 %.

Таким образом, мы видим, что более половины младших школьников с ОНР III уровня имеют недостаточно сформированные навыки написания

изложения. У них наблюдалось достаточно полное раскрытие темы, но отмечались нерезко выраженные нарушения связности повествования, единичные ошибки в построении фраз. У другой части детей наблюдались пропуски моментов действия, смысловые несоответствия, что приводило к нарушению связности рассказа.

Многие дети неправильно употребляли слова, выпускали целые фрагменты действия, соединяли несколько предложений в одно, нарушая этим смысл. Количество ошибок увеличилось, при этом наблюдаются аграмматические ошибки следующего порядка: морфемный аграмматизм – неправильное употребление падежных окончаний существительных и прилагательных (*выпюкломи, пуклыми, пуклыемы – выпуклыми, переливчивые – переливчатый, птисы, птитсы – птицы, небу – неба, под саамами – под самым, синевут – синеву (неба), звонки – звонкий*); неправильное употребление предлогов, пропуск предлогов (*было этом – было в этом, с зади – сзади, синеву в неба – синеву неба, под облачном разговоре – в подоблачном разговоре*), неправильно составлены предложения, нарушена их структура, порядок слов в предложении: *воздух свистел вокруг, как летели; журавли перекликались вожском, и было в этом разговоре.*

2. Контрольная группа. Высокий уровень показали все дети – 100%; средний и низкий уровень показаны не были. В целом, у детей контрольной группы сформированы навыки изложения. Они достаточно полно раскрыли тему, но у некоторых детей отмечались нерезко выраженные нарушения связности повествования, единичные ошибки в построении фраз. Наблюдались только орфографические ошибки: *красавицы – красавицы, слнце – солнце, тянистые – тенистые, хараши – хороши.*

Результаты выполнения второго задания отражены на гистограмме 2.

Гистограмма 2 – Результаты диагностики контрольной и экспериментальной группы по заданию № 2 «Изложение»

При сравнении результатов экспериментальной и контрольной групп

очевидно, что школьники из контрольной группы без нарушений речи показали более высокие результаты овладения навыками письменной речи.

В ходе анализа выполнения третьего задания «Диктант» были получены следующие данные:

1. Экспериментальная группа. Высокий уровень показал всего один ребёнок – 5 %; средний уровень показали 6 детей – 29 %; низкий уровень показали 14 школьников – 66 %. Таким образом, у большинства младших школьников с ОНРIII уровня недостаточно сформирован навык письма под диктовку. Наблюдаются грамматические ошибки следующего порядка: нарушение границ предлогов, пропуски предлогов (*вкруг – вокруг; в немного впереди – немного впереди; неднами – над нами, глядят воду – глядят в воду*); неправильное употребление падежных окончаний (*листочкам – листочком; дубавах – дубавох – дубравах, слнцен – солнце, звонки – звонкий, сучьям – сучьям*); нарушение согласования в словосочетаниях, предложениях (*синевут в неба, синеву в неба – синеву неба, пахнут у бор – смолою пахнет бор; зелёных вершины – зелёные вершины, дрожжит осины – дрожит осина*).

2. Контрольная группа. Высокий уровень показали все дети – 100 %; средний уровень и низкий уровень показаны не были. Наблюдаются орфографические ошибки следующего порядка: *хараши – хороши, сваими – своими, сенеу – синеву, палянах – полянах*. Результаты выполнения третьего задания в процентном выражении приведены на гистограмме 3.

Гистограмма 3 – Результаты диагностики контрольной и экспериментальной группы по заданию № 3 «Диктант»

После выполнения всех заданий были подсчитаны средние результаты уровней по трём методикам для экспериментальной и контрольной группы (Результаты исследований по трём методикам отражены в таблице 1 и таблице 2 в Приложении)\

Экспериментальная группа:

Ур. общий высокий = $(У1 + У2 + У3) : 3 = 5 \%$

Ур. общий средний = $(У1 + У2 + У3) : 3 = 38 \%$

Ур. общий низкий = $(У1 + У2 + У3) : 3 = 57 \%$

Контрольная группа:

Ур. общий высокий = $(У1 + У2 + У3) : 3 = 100 \%$

Общие результаты исследования выполнения в процентном выражении приведены на гистограмме 4.

Гистограмма 4 – Общие результаты исследования по трём методикам

Таким образом, в результате сравнения гистограмм можно сделать вывод, что письменные навыки лучше сформированы у детей без нарушений речи из контрольной группы, средний и низкий уровни в ходе выполнения заданий у них не были зафиксированы, высокий уровень составил 100 %.

При выполнении репродуктивных заданий (списывание с печатного текста и диктант) у младших школьников с ОНР III уровня был немного выше уровень успешности, чем при выполнении творческого задания (изложения), при котором высокий уровень вовсе не был зафиксирован. В среднем, высокий уровень по трём методикам показали только 5 % младших школьников с ОНР III уровня, средний уровень показали только 38 % детей и больше половины испытуемых показали низкий уровень – 52%.

В экспериментальной группе наблюдаются случаи нарушения связности повествования из-за отсутствия смысловой и синтаксической связи между отдельными фразами, предложениями; пропуски существенных моментов действия; нарушена последовательность в передаче событий; отмечаются явно выраженные недостатки в языковой реализации замысла.

У детей с ОНР III уровня наблюдается большое количество аграмматических и грамматических ошибок, в то время как у детей из контрольной группы преобладают ошибки орфографические. Основными типами аграмматических ошибок в экспериментальной группе были:

Таким образом, в результате сравнения гистограмм можно сделать вывод, что письменные навыки лучше сформированы у детей без нарушений

речи из контрольной группы, средний и низкий уровни в ходе выполнения заданий у них не были зафиксированы, высокий уровень составил 100 %.

При выполнении репродуктивных заданий (списывание с печатного текста и диктант) у младших школьников с ОНР III уровня был немного выше уровень успешности, чем при выполнении творческого задания (изложения), при котором высокий уровень вовсе не был зафиксирован. В среднем, высокий уровень по трём методикам показали только 5 % младших школьников с ОНР III уровня, средний уровень показали только 38 % детей и больше половины испытуемых показали низкий уровень – 52%.

В экспериментальной группе наблюдаются случаи нарушения связности повествования из-за отсутствия смысловой и синтаксической связи между отдельными фразами, предложениями; пропуски существенных моментов действия; нарушена последовательность в передаче событий; отмечаются явно выраженные недостатки в языковой реализации замысла.

У детей с ОНР III уровня наблюдается большое количество аграмматических и грамматических ошибок, в то время как у детей из контрольной группы преобладают ошибки орфографические. Основными типами аграмматических ошибок в экспериментальной группе были:

- морфемный аграмматизм (неправильное употребление падежных окончаний существительных и прилагательных);
- трудности в согласовании существительных и прилагательных;
- нарушение связи в словосочетаниях;
- нарушение структуры слова, пропуски предлогов и неправильное их написание;
- а также структурный аграмматизм, были неправильно составлены предложения, нарушена их структура, порядок слов в предложении.

Причинами возникновения аграмматической дисграфии в данном случае, в основном, является, пребывание ребёнка в неблагополучной языковой среде (неправильная речь окружающих его людей, отсутствие правильного образца речи), а также двуязычие в семье, так как 7 детей из

экспериментальной группы воспитываются в семьях, для которых русский язык не является родным (татары, украинцы, киргизы).

Таким образом, итоги исследования показали, что необходимо проведение работы по коррекции проявлений аграмматической дисграфии у младших школьников с ОНР III уровня, с этой целью были разработаны методические рекомендации.

2.3. Методические рекомендации по коррекции аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня

Методические рекомендации по коррекции аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня составлялись на основе работ Р. И. Лалаевой, Е. В. Мазановой, Л. Г. Парамоновой и других.

Для проведения эффективной коррекционной работы с детьми при аграмматической дисграфии логопеду нужно принять во внимание ранние сроки начала коррекционной работы, комплексность мероприятий, направленных на преодоление специфических ошибок, своевременно подключать к выполнению домашних заданий родителей. [3, с. 43]

Предварительно необходимо проведение комплексного логопедического исследования, с целью выявления индивидуальных особенностей развития речи ребёнка. После обследования на основе его итогов проводится серия специальных коррекционных занятий, а также параллельно ведется работа по индивидуальным тетрадям с каждым школьником. Таким образом, проводится как групповая логопедическая работа, так и индивидуальная.

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. Основные направления в работе: уточнение структуры слова, развитие функции словоизменения и словообразования, работа по морфологическому анализу состава слова и с однокоренными словами; уточнение структуры предложения, работа по составлению

предложений, определение границ предложений в тексте, работа со связным текстом. [31, с. 43]

В процессе формирования навыков словообразования у младших школьников с ОНР III уровня необходимо уделять основное внимание организации системы продуктивных словообразовательных моделей. Для формирования и закрепления этих моделей, прежде всего, уточняется связь между значением морфемы и ее знаковой формы (звучанием). Закрепление этой связи осуществляется на основе сравнения слов с одинаковой морфемой, определение общего, сходного значения слов с общей морфемой, выделение этой общей морфемы, уточнения ее значения.[22, с. 119]

Закрепление словообразовательных моделей в процессе специально подобранных упражнений является заключительным этапом работы. Работа логопеда направлена на формирования словообразования существительных, прилагательных, глаголов. Развитие словообразования различных частей речи происходит последовательно - параллельно.

Первый этап – закрепление у учащихся наиболее продуктивных словообразовательных моделей.

Образование уменьшительно-ласкательной формы существительных с использованием суффиксов: -к, -ик, -чик.

1. В процессе коррекционно-логопедической работы сначала закрепляется словообразование: образование уменьшительного - ласкательных форм существительных с продуктивным суффиксом - ик (с существительным мужского рода). Речевой материал используется в следующей последовательности:[18, с. 58]

-без изменения звуковой структуры корня производного слова: *кот-котик, нож-ножик, топор-топорик, мост-мостик, двор-дворик, ковер-коврик, хвост-хвостик;*

-с чередованием глухих и звонких звуков в корне: *флаг-флажок, таз-тазик, клюв-клювик, лоб-лобик, сад-садик, гвоздь-гвоздик.*

2. Работа над словообразованием проводится дальше с использованием суффикса - чик (с существительными мужского рода):

-без изменения звуковой структуры корня мотивирующего и производного слов: *карман-карманчик, стакан-стаканчик, костюм-костюмчик, забор-заборчик, блин-блинчик, шкаф-шкафчик, трамвай-трамвайчик, суп-супчик.*

-с изменением звуковой структуры производного слова: *рукав-рукавчик, заяц-зайчик.*

3. Далее работа проводится над словообразованием с использованием суффикса - к:[18, с. 62]

-словообразование существительных женского рода без изменения звуковой структуры корня производного слова: *гора-горка, репа-репка, нора-норка, яблоня-яблонька, ночь-ночка, лапа-лапка, туча-тучка, мышь-мышка.*

-словообразование существительных женского рода с изменением звуковой структуры корня (оглушение, чередование): *рука-ручка, страница-страничка, зерно-зернышко, перо-перышко, горло-горлышко, солнце-солнышко, стекло-стеклышко.*

-словообразование при помощи суффиксов -иц-, -ец-, -ц-: *земля-землица, лужа-лужица, роща-рощица, кожа-кожица.*

Таблица 3

Развитие навыков словообразования

Тема занятия

Тип ошибки

Содержание работы

Уровень

суффиксальный способ образования

Образование существ. при помощи уменьшит. -ласкат-ных суффиксов (сначала с суф. -ик; затем с менее продукт. суф. -чик-, -очк-, -ечк-, -ц- и др.)

Неправильное образование существительных в уменьшительной форме (*стул-стулик, кувшин-кувшиночка и тому подобное*)

Подобрать слова, где суффиксы не меняют основного значения (*нос - носик, рот - ротик, лапа - лапка, хвост - хвостик*).

Дидактическая игра «Назови ласково» (образование существ. с уменьшительно-ласкательными суффиксами): *мяч – мячик, кукла – куколка, дом – домик*). Записать слова.

С чередованием глухих и звонких звуков в корне: *флаг-флажок, таз-тазик, клюв-клювик, лоб-лобик, сад-садик, гвоздь-гвоздик.*

Далее знакомят детей с более сложными образованиями (суффикс - очк, - ечк, чик - *чашечка, ложечка, мисочка, скамеечка*).

Словообразование по аналогии со значением частички целого (*пух – пушинка, песок – песчинка, трава – травинка, солома – соломинка, крупа – крупинка, бусы – бусинка, виноград-виноградинка, вишня – вишенка, град – градинка*)

низкий

средний

высокий

Продолжение таблицы 3

Тема занятия	Тип ошибки	Содержание работы	Уровень
суффиксальный способ образования			
Образование относительн. прил. от сущ. с помощью суффиксов – н-; -ин, -ян	Неправильное образование относительных прилагательных от существительных с различными значениями соотношенности: морковинный – морковный, глинявый – глиняный и так далее.	Дидактическая игра «Подбери пару». Нужно найти парные картинки: предмет и материал, из которого он сделан, назвать прилагательное, записать его (работа по образцу).	низкий
		Дидактическая игра «Из чего сделано?». Ребёнку показывают предметные картинки, надо соотносить предмет и материал, из которого он сделан, написать прилагательное (<i>горшок из глины – глиняный; сок из лимона –</i>	средний

лимонный; скамейка из дерева – деревянная; гвоздь из железа – железный и т. д.)

Образование притяжат. прилагат.с помощью суффиксов	Трудности в образовании притяжательных прилагательных: лапа волка – «волчачья, волчиная», хвост медведя – «медвежинный»;	<p>Дидактическая игра «Помоги Незнайке»: надо найти и исправить ошибки в словах, написать правильно: <i>железовый гвоздь, стекловинный стакан, лимоновый сок, глинявый горшок и тому подобное.</i></p> <p>Дидактические игры «Чьи хвосты (уши)?», «Бюро находок»</p> <p>образование по образцу притяжательных прилагательных от названия птиц, животных): <i>хвост лисий, заячий, медвежий</i></p>	<p>высокий</p> <p>низкий</p>
		<p>Письменно ответьте на вопросы по картинкам: «Чей хвост? Чья морда? Чей хвост длиннее? Чья лапа больше? Чье ухо лучше?»</p> <p>«Невиданный зверь» (на картинке скомбинированы части тела различных животных: слоновий хобот, куриные лапы, верблюжий горб, тигриный хвост, львиная грива и прочее).</p>	средний
		<p>Вопрос: чьи части тела вы узнали? (написать ответы полным предложением, акцент на притяжательных прилагательных)</p>	высокий

Продолжение таблицы 3

Тема занятия	Тип ошибки	Содержание работы	Уровень
Образование слов – названий детёнышей животных	Ошибки в образовании названий детёнышей животных: <i>медведь – медведики, собаки – собачата, корова –</i>	«Как назвать?» Предметные картинки с изображением животных и их детенышей, дети называют и записывают по образцу (<i>белка – бельчонок, бельчата; заяц</i>	низкий

коровки, корвятки и т.п. – зайчонок, зайчата; волк – волчонок, волчата; медведь – медвежонок, медвежата).

Закончи слова: *медведь, а маленький – медве.....; волк, а маленький – вол.....; кролик, а маленький – кроль.....(образовать множественное число).*

средний

Запишите исправленные предложения, определите способ образования слов- названий детёнышей животных: *В берлоге медведица с медведятами. Под деревом ежиха с ежонками. В конуре собака с собачатами. На лугу корова с корвятками.*

высокий

приставочный способ образования

Образование глаголов с помощью приставок

Трудности в образовании приставочных глаголов со значением законченности, направленности, удаленности, продолжительности действия (*перепрыгнул, обогнул, отбежал; лил - вылил - полил - налил - подлил - слил*);

Добавить по картинкам слово, обозначающее действие: *в клетку... (влетает), из клетки... (вылетает), через дорогу... (переходит), от дерева... (отходит), к дому... (подъезжает); в стакан (наливает); из стакана.. (выливает), на дерево... (влезает), с дерева (слезает).*

низкий

Образование глаголов совершенного вида с помощью приставок: -с (играть – сыграть, петь – спеть, есть – съесть, делать – сделать); -на (рисовать – нарисовать, колоть – наколоть, писать – написать), -по (обедать – пообедать, сеять – посеять)

средний

Записать слова с приставкой *пере* - в два столбика: когда она обозначает повторное действие, а во второй столбик, когда обозначает чрезмерное действие. (*перегрелся, переутомился, перенёс, перерос, переставил, перепрыгнул*)

высокий

Продолжение таблицы 3

Тема занятия	Тип ошибки	Содержание работы	Уровень
приставочно-суффиксальный способ			
Образование слов с помощью приставок и суффиксов	Трудности в образовании слов приставочно-суффиксальным способом	Образование новых слов по образцу: гора – горный – под горой – подгорный; снег – снежный – под снегом – подснежник; окно – оконный – под окном – подоконник; луна – лунный – под луной – подлунный; вода – под водой – подводный.	низкий
		Запишите в два столбика слова, образованные с помощью одних суффиксов, во второй столбик – с помощью суффиксов и приставок одновременно.	средний
		Определите способ образования слов, выделите приставки и суффиксы: неинтересный, безобразный, бесшумный, бесцветный, прибрежный, приморский, привокзальный	высокий
«Помоги Незнайке», исправь допущенные им ошибки: <i>подснеговый цветок, подводяная лодка, подземляной ход, приморный город, прилётная птица, подберёзный гриб и т.п.</i>			
сложение основ			
Образование новых слов с помощью сложения осенов	Ошибки в образовании и употреблении сложных слов: книжник – книголюб, пчельник – пчеловод;	«Почему так называется»: Рыболов (рыбу ловит), листопад (листья падают); пчеловод (пчел разводит); ледоход (лед ходит, идет), землекоп (землю копает), самокат (сам катится), пешеход (ходит пешком); вездеход (езде ходит), ледокол (колет лед).	низкий
Придумайте одно слово вместо			

двух: любит книгу – (книголюб), средний
 снег чистит – (снегоочиститель),
 канавы копает – (канавокопатель)
 роет землю – (землеройка) и т. п.

Запишите, подумайте, каким
 способом образованы слова,
 найдите и выделите корни в
 сложных словах: *хлебопёк,*
хлебороб, хлеборезка, высокий
землечерпалка, самовар, луноход,
 снегоход.

Продолжение таблицы 3

Тема занятия	Тип ошибки	Содержание работы	Уровень
супплетивный способ			
Образовать новые слова с помощью замены основы слова	Ошибки в образовании новых слов с помощью замены основы слова: <i>ребёнок – ребёнки;</i> <i>человек – человеки; плохо – плоше</i>	Дидактическая игра «Выбери ответ». Ребёнку предлагают три варианта ответа, из них нужно выбрать и записать правильный: <i>человек (ед.ч.) - люди (множ.ч.);</i> <i>ребенок – дети; хорошо – лучше;</i> <i>плохой –хуже; идти – шёл и т. п.</i>	низкий
		Найти и исправить ошибки в предложениях и словосочетаниях: <i>На площадке играло много ребёнков. На стадионе было много человеков. Сегодня погода плоше, чем вчера. Мальчик стал учиться ещё хорошее. На лугу паслась корова с коровёнком.</i>	средний
			высокий

Словоизменение. Словоизменение – в грамматике: изменение слов по их грамматическим формам, парадигмам (по образцу, типу, модели) Этапы работы:

1. Учить детей изменять слова, согласовывать существительные с другими частями речи:[22, с. 83]

а) Согласовывать существительные с именем прилагательным в роде, числе и падеже. Например: *синий пояс – синяя сумка – синее ведро – синие карандаши.*

б) Употреблять число и род при согласовании существительного с глаголом прошедшего времени. Например: *Вилка упала – нож упал – одеяло упало – листья упали.*

в) Употреблять числа и лица при согласовании существительного и местоимения с глаголом настоящего времени. Например: *Дежурный поливает цветы. Мальчик и девочка поливают цветы.*

На начальном этапе работы проводится нормирование словоизменения в диалоговой речи: на уровне словосочетаний и предложений, дальше – закрепление словоизменения в связной речи. С учетом выделенных лингвистических факторов дифференциация единственного и множественного числа существительных, и прежде всего закрепление формы множественного числа, проводится в следующей последовательности: формы множественного числа с окончанием -ы (шкаф-шкафы); формы множественного числа с окончанием -и (ключ-ключи); формы множественного числа с окончанием -а (дом-дома); формы множественного числа с окончанием -я (дерево-деревья). [16, с. 48]

Трудность усвоения системы словоизменения прилагательных связана с отвлеченной семантикой прилагательных и с поздним их появлением в речи у детей. Прилагательные, обозначающие признаки, свойства предметов, появляются у детей на том уровне их интеллектуального развития, когда ребенок становится способным выделять из образа предмета какой-либо признак, что, в свою очередь, вызывает потребность в обозначении словом выделенную свойства. При формировании системы словоизменения прилагательных учитывается последовательность появления в онтогенезе форм существительных и прилагательных, фонетические особенности формирования прилагательных.

Рекомендуется следующая последовательность по формированию словоизменения прилагательных.

1.Согласование прилагательного с существительным в именительном падеже единственного и множественного числа:[22, с. 53]

- формы мужского рода с ударным окончанием (*городской, земской, большой*); с безударным окончанием (*красный, хмурый, красивый*);
- формы женского рода с ударным окончанием (*городская, зеленая, большая*); с безударным окончанием (*красная, хмурая, красивая*);
- формы среднего рода с безударным окончанием (*красивое, зрелое, веселое*).

2.Согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах единственного числа: в беспредложных конструкциях; в предложных конструкциях.

3.Согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах множественного числа: в беспредложных конструкциях; в предложных конструкциях.[18, с. 60]

Закрепление согласования прилагательного с существительным проводится сначала в словосочетаниях, далее – в предложениях, затем в связной речи. Примерные упражнения по формированию словоизменения приводятся в таблице номер 4.

Таблица 4

Развитие навыков словоизменения

Тема занятия	Тип ошибки	Содержание работы	Уровень
Формирование навыков словоизменения			
Образование множеств. числа существит. в Им. и Род. падежах	Трудности в образовании множественного числа существительных в именительном и родительном падежах: <i>дом – «домы», ухо – «ухи»;</i>	Дидактическая игра «Один – много». Образовать множественное число существит. , в Им. и Род падежах, записать в тетрадь (выполнение по образцу): <i>машина – машины - машин; стол – столы – столов; гриб – грибы – грибов; дом – дома – домов; кролик – кролики – кроликов и т.д.</i>	низкий

Образуйте и запишите

		множественное число существ. : <i>поле – поля; ухо – уши; лес – леса; вода – воды; трава – травы; облако – облака и т. д.</i>	средний
		Найти и исправить ошибки в образовании множ. числа сущ.: <i>На земле под деревом лежало много жёлтых листов. У зайца длинные уши. По небу плыли белые облака.</i>	высокий
Согласование существ. с числит.	Неправильное согласование в роде им. существительного и числительного: <i>два ягоды – две ягоды, две стула – два стула, две уши – два уха</i>	Дидактическая игра с картинками «Стань волшебником». С помощью цифры «2» нужно увеличить количество предметов. <i>Птица сидит на дереве. – Две птицы сидят на дереве. Филин ухает в лесу. – Два филина ухают в лесу. Лиса ищет зайца. – Две лисы ищут зайца.</i>	низкий
		Догадаться и правильно ответить: «У кого 4 рога? 2 хвоста? 5 хвостов? 6 лап? 4 пяточка?» Ответ: У двух коров четыре рога и т. п.	средний
			высокий

Продолжение таблицы 4

Тема занятия	Тип ошибки	Содержание работы	Уровень
Формирование навыков словоизменения			
Обучение согласованию существ. с прилагат.	Неправильное согласование существительного с прилагательным: <i>«красивая бант» (красивый бант).</i>	Дидактическая игра «Какой? Какая»? Картинки с изображением продуктов питания, дети должны назвать их вкус. Например: <i>солёная, конфеты сладкие, лук горький, лимон кислый и т.д</i>	низкий
		Дидактическая игра «Что готовим?» <i>Из молока можно приготовить: молочную кашу, молочный суп, молочный йогурт; Из картофеля можно приготовить:</i>	средний

картофельное пюре, картофельные оладьи и т. п.

«Кто больше»? Игра – соревнование, кто больше назовет признаков предмета на картинке: *лимон – жёлтый, кислый и т.д*

высокий

Обучать
правильному
образованию
падежных
окончаний

Неправильное
употребление падежных
окончаний: *с гнездо – из
гнезда, по дорога – по
дороге, девочка идет
портфель – девочка
идёт с портфелем*

Дидактическая игра «Что без
чего»? Образовать форму Род.
падежа (ответы по картинкам):
*Стул без (ножки), машина без
(колеса), стул без (спинки), шуба
без (рукава), кастрюля без (ручки).*

низкий

Дидактическая игра «Чем
можно»? Закрепление форм Твор.
падежа: *рубить (топором), резать
(ножом), пилить (пилой), писать
(ручкой), рисовать (красками) и
т.п.*

средний

Дидактические игры «Где были?
Что видели?» Ответить на вопросы,
используя разные падежные
окончания. Составить рассказ.

высокий

Усвоение морфологической системы языка осуществляется в тесной связи с освоением структуры предложения. Работа над предложением учитывает сложность структуры, последовательность появления различных его типов в онтогенезе. Работа над предложением строится по следующему плану: 1. Двусоставные предложения, включающие существительное в именительном падеже и глагол 3-го лица настоящего времени (*дерево растёт*). [16, с. 49]

2. Другие двусоставные предложения.

3. Распространенные предложения из 3-4 слов: существительное, глагол и прямое дополнение (*Девочка моет куклу*); предложения типа: ; *Солнце светит ярко*. В дальнейшем даются более сложные предложения. Полезной

является работа по распространению предложения с помощью слов, обозначающих признак предмета: *Бабушка дает ленту внучке. - Бабушка дает внучке красную ленту.*[22, с. 192]

При построении предложения большое значение имеет опора на внешние схемы, идеограммы. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий, при обучении развернутым высказываниям на начальных этапах работы необходимо опираться на графические схемы, то есть материализовать процесс построения речевого высказывания. С помощью значков и стрелок графические схемы помогают символизировать предметы и отношения между ними. Здесь как раз и можно использовать интерактивные доски и планшеты, что сделает процесс составления схем и идиограмм более интересным и творческим для учащихся.[16, с. 84]

Первоначально детям объясняется метод составления предложения по наглядным схемам на материале 1 - 2 предложений. Например, предлагается картинка «*Мальчик читает книгу*». С помощью вопросов определяется субъект (*мальчик*), предикат (*читает*), объект действия (*книгу*). Каждый из выделенных элементов обозначается символом-фишкой. Фишки соотносятся непосредственно с предметами и действиями, изображенными на картинке. Дети составляют предложение по картинке. В дальнейшем схему выкладывают не на картинке, а под ней.[20, с. 45]

Предлагаются различные графические схемы для предложений из трех элементов (*Девочка рвет цветы*), из четырех элементов (*Мальчик рисует дом карандашом*). Рекомендуются следующие виды заданий с использованием графической схемы: подбор предложений по данной графической схеме; запись их под соответствующей схемой (предлагаются две схемы); самостоятельное придумывание предложений по данной графической схеме; составление обобщенного представления о значении предложений, соответствующих одной графической схеме. Например, предложения «*Девочка бежит; Мальчик рисует*» можно свести к одному обобщенному смыслу: кто-то выполняет какое-то действие (значение субъект - предикат).[34, с. 102]

После усвоения обобщенных значений нескольких структур предложений учащимся рекомендуется выбрать среди других те, которые имеют одинаковое с данным обобщенное грамматико-смысловое значение. Например, среди предложений: , –выбрать те, значение которых сходно по структуре с предложением: *«Девочка рвет цветы»*. Используют и такие виды заданий, как ответы на вопросы, самостоятельное составление предложений в устной и письменной форме.

При формировании функции словоизменения обращается внимание на изменение существительного по числам, падежам, употребление предлогов, согласование существительного и глагола, существительного и прилагательного, изменение глагола прошедшего времени по лицам, числам и родам и тому подобное.[36, с. 54]

Закрепление форм словоизменения и словообразования сначала проводится в слове, затем в словосочетаниях, предложениях и текстах. Примеры работы с предложениями и текстом приводятся в Приложении.

Выводы по главе II: 1) С целью изучения особенностей проявления аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня был проведен констатирующий эксперимент. Исследование осуществлялось на базе МАОУ лицея № 11 г. Красноярска. В исследовании приняли участие ученики вторых классов в количестве 21 человека (возраст 8-9 лет), у которых выявлено ОНР (III уровень), из которых была сформирована экспериментальная группа. Также из учащихся вторых классов была сформирована контрольная группа, в которую вошли дети без речевых отклонений (норма) в количестве 21 человека. Экспериментальное исследование проходило в декабре – марте 2015-2016 года и состояло из нескольких этапов.

2) В ходе проведения эксперимента были использованы традиционные методики по выявлению аграмматической дисграфии таких авторов, как Р. И. Лалаева, Е. В. Мазанова, Л. Г. Парамонова. Учащимся были предложены три задания: списывание текста с образца, задание творческого характера –

изложение и диктант. Цель исследования: выявление аграмматических ошибок и диагностика уровня овладения навыками письма.

3) В результате исследования можно сделать вывод, что письменные навыки лучше сформированы у детей без нарушений речи из контрольной группы. В экспериментальной группе наблюдаются случаи нарушения связности повествования из-за отсутствия смысловой и синтаксической связи между отдельными фразами, предложениями; пропуски существенных моментов действия; нарушена последовательность в передаче событий; отмечаются явно выраженные недостатки в языковой реализации замысла.

У детей с ОНР III уровня наблюдается большое количество аграмматических и грамматических ошибок, в то время как у детей из контрольной группы преобладают ошибки орфографические. Основными типами аграмматических ошибок были: неправильное употребление падежных окончаний существительных и прилагательных; трудности в согласовании существительных и прилагательных; нарушение связи в словосочетаниях; нарушение структуры слова, пропуски предлогов и неправильное их написание. По итогам исследования для младших школьников с ОНР III уровня были разработаны методические рекомендации по коррекции проявлений аграмматической дисграфии.

Заключение

Анализ литературы по теме исследования показал, что письмо представляет собой сложный психофизиологический процесс, любое отклонение от нормы в развитии ребёнка может привести к его нарушению. Существенную роль в нарушении письменной речи играет воздействие биологических и социальных факторов, а также причины, как органического, так и функционального характера.

Одним из видов нарушения письма является аграмматическая дисграфия. Она связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Этот вид дисграфии может

проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико-грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с ОНР.

С целью изучения особенностей проявления аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня был проведен констатирующий эксперимент. Исследование осуществлялось на базе МАОУ лицея № 11 г. Красноярск. В исследовании приняли участие ученики вторых классов в количестве 21 человека (возраст 8 -9 лет), у которых выявлено ОНР (III уровень), из которых была сформирована экспериментальная группа. Также из учащихся вторых классов была сформирована контрольная группа, в которую вошли дети без речевых отклонений (норма) в количестве 21 человека. Экспериментальное исследование проходило в декабре – марте 2015-2016 года и состояло из нескольких этапов.

В ходе проведения эксперимента были использованы традиционные методики по выявлению аграмматической дисграфии таких авторов, как Р. И. Лалаева, Е. В. Мазанова, Л. Г. Парамонова. Учащимся были предложены три задания: списывание текста с образца, задание творческого характера – изложение и диктант. Цель исследования: выявление аграмматических ошибок и диагностика уровня овладения навыками письма.

В результате исследования можно сделать вывод, что письменные навыки лучше сформированы у детей без нарушений речи из контрольной группы. У детей с ОНР III уровня наблюдается большое количество аграмматических и грамматических ошибок, в то время как у детей из контрольной группы преобладают ошибки орфографические. Основными типами аграмматических ошибок были: неправильное употребление падежных окончаний существительных и прилагательных; трудности в согласовании существительных и прилагательных; нарушение связи в словосочетаниях; нарушение структуры слова, пропуски предлогов и неправильное их написание.

При выполнении заданий (списывание с печатного текста и диктант) у

младших школьников с ОНР III уровня был немного выше уровень успешности, чем при выполнении творческого задания (изложения), при котором высокий уровень вовсе не был зафиксирован. В среднем, высокий уровень по трём методикам показали только 5 % младших школьников с ОНР III уровня, средний уровень показали только 38 % детей и больше половины испытуемых показали низкий уровень – 52%.

В контрольной группе, где были дети без речевых нарушений, уровень освоения письменных навыков гораздо выше, низкий и средний уровни не были зафиксированы, все дети показали высокий уровень (100%). У детей с ОНР III уровня наблюдается большое количество аграмматических и грамматических ошибок, в то время как у детей из контрольной группы преобладают ошибки орфографические.

При выполнении заданий (списывание с печатного текста и диктант) у младших школьников с ОНР III уровня был немного выше уровень успешности, чем при выполнении творческого задания (изложения), при котором высокий уровень вовсе не был зафиксирован. В среднем, высокий уровень по трём методикам показали только 5 % младших школьников с ОНР III уровня, средний уровень показали только 38 % детей и больше половины испытуемых показали низкий уровень – 52%.

В контрольной группе, где были дети без речевых нарушений, уровень освоения письменных навыков гораздо выше, низкий и средний уровни не были зафиксированы, все дети показали высокий уровень (100%). У детей с ОНР III уровня наблюдается большое количество аграмматических и грамматических ошибок, в то время как у детей из контрольной группы преобладают ошибки орфографические. Основными типами аграмматических ошибок в экспериментальной группе были:

- морфемный аграмматизм (неправильное употребление падежных окончаний существительных и прилагательных);
- трудности в согласовании существительных и прилагательных;
- нарушение связи в словосочетаниях;
- нарушение структуры слова, пропуски предлогов и неправильное их

написание;

- а также структурный аграмматизм, были неправильно составлены предложения, нарушена их структура, порядок слов в предложении.

Причинами возникновения аграмматической дисграфии в данном случае, в основном, является, пребывание ребёнка в неблагополучной языковой среде (неправильная речь окружающих его людей, отсутствие правильного образца речи), а также двуязычие в семье, так как 7 детей из экспериментальной группы воспитываются в семьях, для которых русский язык не является родным (татары, украинцы, киргизы).

По итогам исследования для младших школьников с ОНР III уровня были разработаны методические рекомендации по коррекции проявлений аграмматической дисграфии. Примеры упражнений показаны в таблицах 1 и 2, а также в Приложении 2. Также в систему занятий по коррекции аграмматической дисграфии вошли упражнения на развитие мелкой моторики младших школьников с ОНР, пальчиковая гимнастика и другие.

В Приложении 3 также приводится образец «Портфолио письменной речевой деятельности учащегося начальной школы», которое логопед может заполнять в период проведения коррекционной работы, чтобы проследить динамику изменений.

Таким образом, цель и задачи работы выполнены.

Список литературы

1. Алексеева, И. А. Русский язык. Методика и практика преподавания (начальная школа)/ И. А. Алексеева. – Рн/Д.: Феникс, 2012. – 320 с.
2. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах/под ред. Н. С. Рождественского, Г. А. Фомичевой. – М.: Просвещение, 2011. – 132 с.
3. Аристова, Т.А. Коррекция нарушений письменной речи/Т.А. Аристова. – Спб.: 2013. – 201с.
4. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей/А. Г. Арушанова.– М.: ВЛАДОС, 2012. – 203 с.
5. Безруких, М.М. Трудности обучения письму в начальной школе/ М. М. Безруких. – М.: Просвещение, 2011. – 106с.
6. Бородич, А. М. Методика развития речи детей/ А. М. Бородич. – М.: Просвещение, 2011. – 255 с.
7. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика / Г. А. Волкова. – М.: ВЛАДОС, 2012. – 272с.
8. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи / Г. А. Волкова. – СПб.: Речь, 2013. – 144с.
9. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития / под ред. Л. С. Леонтьева. – М.: Школа- пресс, 2013. – 154с.
10. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка /Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 2011. – 153с.
11. Выготский, Л. С. Собрание сочинений в 6 томах, т. 5, Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой.– М.: Педагогика, 2012. – 368 с.
12. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи/ А. Н.Гвоздев. – М.: Высшая школа, 2012. – 327с.
13. Гроголь, Н. В. Игровая педагогика как средство воспитания в урочное и неурочное время // Менеджмент в образовании / Н. В. Гроголь. – 2012. - № 2. - С. 170-177.
14. Гуровец, Г. В., Маевская С. И. Обучение и воспитание детей с нарушениями речи. – М.: Просвещение, 2011. – 231 с.

- 15.Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов/ Л. Н. Ефименкова. – М.: ВЛАДОС, 2014. – 176 с.
- 16.Ефименкова, Л. Н., Мисаренко, Г. Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте: пособие для логопеда/ Л. Н. Ефименкова, Г. Г.Мисаренко. – М.:АСТ, 2013. – 156 с.
- 17.Жукова, Н. С. Логопедия / Н.С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург: изд. Литут, 2011. – 320с.
- 18.Забродина, Л. В. Тексты и упражнения для коррекции лексико-грамматических нарушений речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учебно-методическое пособие/Л. В. Забродина.– М.: АСТ, 2011. – 159 с.
- 19.Игры в логопедической работе с детьми / под ред. Селиверстова В. И. – М.: Просвещение, 2012. – 238 с.
- 20.Коваленко, О. М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: учебно-методическое пособие/О.М. Коваленко. – М.: Астрель, 2011. – 158 с.
- 21.Коррекционная педагогика в начальном образовании / под ред. Г.Ф. Кумариной. – М.: Академия, 2011. – 314с.
22. Лалаева, Р.И. Дисграфия. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: Т. 2 /под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селеверстова. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 656 с.
- 23.Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и письма и пути их коррекции у младших школьников: учебн. пособие / Р. И. Лалаева. – СПб.: Логос, 2012. – 224 с.
- 24.Лалаева, Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи/ Р. И. Лалаева, Н. Н. Серебрякова. – СПб.: Речь, 2012. – 274 с.
- 25.Лалаева, Р. И., Венедиктова, Л. В. Диагностика и коррекция нарушения чтения и письма у младших школьников/ Р. И. Лалаева, Л. Венедиктова. – М.:Логос, 2013. – 183 с.

26. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А. А. Леонтьев. – М.: Высшая школа, 2012. – 314 с.
27. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2013. – 680 с.
28. Логопедические занятия со школьниками (1-4 класс): книга для логопедов, психологов, социальных педагогов / Меттус Е.В., Литвина А.В., Турта О.С., Бурина Е.Д. и др. – СПб.: КАРО, 2013. – 112 с.
29. Львов, М. Р., Горецкий, В. Г., Сосновская, О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий. – М.: Академия, 2012. – 464 с.
30. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. – М.: Просвещение, 2012. – 137 с.
31. Мазанова, Е.В. Коррекция аграмматической дисграфии. Конспекты занятий для логопеда / Е.В. Мазанова. – М.: Гном и Д, 2013. – 136 с.
32. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – М.: Логос, 2011. – 203 с.
33. Основы логопедической работы с детьми: учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / под ред. Г. В. Чиркиной. – М.: РРКТИ, 2011. – 240 с.
34. Парамонова, Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Детство-Пресс, 2012. – 128 с.
35. Попова, Г. А. Практический материал для логопеда по обследованию речи / Г. А. Попова. – СПб.: Речь, 2013. – 152 с.
36. Прищепова, И. В. Речевое развитие младших школьников с общим недоразвитием речи: учебно-методическое пособие / И. В. Прищепова. – СПб.: КАРО, 2011. – 144 с.
37. Расстройства речи у детей и подростков / под ред. С. С. Ляпидевского. – СПб.: Речь, 2011. – 133 с.

38. Русский язык 1-4 класс. Активные формы и методы обучения русскому языку/ под ред. Л. Ф. Климановой. – М.: Просвещение, 2011. – 238 с.
39. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: Владос, 2013. – 256 с.
40. Садовникова, И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушением чтения и письма/ И. Н. Садовникова. – М.: АрКТИ, 2012. – 217с.
41. Соколов, Г., Афоничева, Е., Павлычева, Н. Большая книга развития мелкой моторики и быстрого обучения грамоте/ под ред. Г. А. Соколова. – М.: Просвещение, 2011. – 317с.
42. Узорова, О. В. Диктанты и изложения по русскому языку: 1-4 классы (1-4), 1-3 классы (1-3) / О. В. Узорова, Е. А. Нефедова. – М.: АСТ: Астрель, 2011. – 266 с.
43. Ушакова, Т. Н. Рождение слова. Проблемы психологии речи и психолингвистики/ Т. Н. Ушакова. – М.: Высшая школа, 2011. – 289с.
44. Фотекова, Т. А., Ахутина, Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов/ Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – М.: Айрис-пресс, 2013. – 176 с.
45. Хватцев, М. Е. Логопедия / М. Е. Хватцев. – М.: Высшая школа, 2011. – 238 с.
46. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений устной и письменной речи учащихся общеобразовательной школы/ А.В. Ястребова. – М.: Просвещение, 2012. – 186 с.
47. Электронный ресурс/ режим доступа – www.logoped.ru
48. Электронный ресурс/ режим доступа – <http://paidagogos.com>
49. Электронный ресурс/ режим доступа – <http://logoportal.ru/>
50. Электронный ресурс/ режим доступа – <http://uchim.org/russkij-yazy>

Приложение 1

Таблица 1

Результаты исследования навыков письма Экспериментальная группа

№	Участник эксперимента	Номер методики		
		№ 1	№ 2	№ 3
1.	Руслана А.	низкий	низкий	низкий
2.	Максим В.	средний	средний	средний
3.	Василина В.	низкий	низкий	низкий
4.	Софья Г.	средний	средний	низкий

5.	Латифа Д.	низкий	низкий	низкий
6.	Аня Ж.	средний	средний	средний
7.	Карина И.	низкий	низкий	низкий
8.	Матвей К.	средний	средний	средний
9.	Ринат К.	низкий	низкий	низкий
10.	Алексей М.	средний	средний	средний
11.	Назиль Н.	низкий	низкий	низкий
12.	Даша О.	высокий	средний	средний
13.	Оскар П.	низкий	низкий	низкий
14.	Светлана П.	высокий	средний	высокий
15.	Азиз Р.	низкий	низкий	низкий
16.	Альмира Р.	низкий	низкий	низкий
17.	Артём С.	средний	средний	низкий
18.	Алиса Т.	низкий	низкий	низкий
19.	Богдан Ф.	средний	средний	средний
20.	Эркин Ч.	низкий	низкий	низкий
21.	Артур Ш.	средний	средний	низкий

Таблица 2

Результаты исследования навыков письма
Контрольная группа

№	Участник эксперимента	Номер методики		
		№ 1	№ 2	№ 3
1.	Настя Б.	высокий	высокий	высокий
2.	Тамара В.	высокий	высокий	высокий
3.	Юра Д.	высокий	высокий	высокий
4.	Никита Е.	высокий	высокий	высокий
5.	Кристина И.	высокий	высокий	высокий
6.	Антон И.	высокий	высокий	высокий
7.	Савелий К.	высокий	высокий	высокий
8.	Марина К..	высокий	высокий	высокий
9.	Роман М.	высокий	высокий	высокий
10.	Юля М.	высокий	высокий	высокий
11.	Валентин О.	высокий	высокий	высокий
12.	Таня П.	высокий	высокий	высокий
13.	Влада Р.	высокий	высокий	высокий
14.	Денис Р.	высокий	высокий	высокий
15.	Костя С.	высокий	высокий	высокий
16.	Настя С.	высокий	высокий	высокий
17.	Сергей Т.	высокий	высокий	высокий
18.	Саша Т.	высокий	высокий	высокий
19.	Камилла Ф.	высокий	высокий	высокий
20.	Максим Ч.	высокий	высокий	высокий
21.	Катя Ш.	высокий	высокий	высокий

Таблица 2

**Результаты исследования навыков письма
Контрольная группа**

№	Участник	Номер методики
---	----------	----------------

	эксперимента	№ 1	№ 2	№ 3
1.	Настя Б.	высокий	высокий	высокий
2.	Тамара В.	высокий	высокий	высокий
3.	Юра Д.	высокий	высокий	высокий
4.	Никита Е.	высокий	высокий	высокий
5.	Кристина И.	высокий	высокий	высокий
6.	Антон И.	высокий	высокий	высокий
7.	Савелий К.	высокий	высокий	высокий
8.	Марина К..	высокий	высокий	высокий
9.	Роман М.	высокий	высокий	высокий
10.	Юля М.	высокий	высокий	высокий
11.	Валентин О.	высокий	высокий	высокий
12.	Таня П.	высокий	высокий	высокий
13.	Влада Р.	высокий	высокий	высокий
14.	Денис Р.	высокий	высокий	высокий
15.	Костя С.	высокий	высокий	высокий
16.	Настя С.	высокий	высокий	высокий
17.	Сергей Т.	высокий	высокий	высокий
18.	Саша Т.	высокий	высокий	высокий
19.	Камилла Ф.	высокий	высокий	высокий
20.	Максим Ч.	высокий	высокий	высокий
21.	Катя Ш.	высокий	высокий	высокий

Приложение 3

1. **Фамилия,** _____ **имя** _____ **Иванов**
И. _____
2. **Дата рождения, возраст, класс** 2 _____

3. Оценка навыков письма. Типы ошибок.

- 1) **ошибки звуко-буквенного анализа** (перестановки, пропуски, вставки, недописывания, контаминации)
- 2) **ошибки смешения букв по акустико-артикуляционному сходству** (глухие - звонкие, свистящие - шипящие, соноры, аффрикаты и др.)
- 3) **ошибки конфигурации букв** (написание лишних или недописывание нужных элементов, неправильное пространственное расположение элементов, зеркальное письмо)
- 4) **ошибки обозначения мягкости согласных** (гласными второго ряда, буквой ь)
- 5) **персеверации** (многократное повторение отдельных элементов) или антиципации (преждевременное совершение действия)
- 6) **пропуск слова или предлога**
- 7) **ошибки отграничения речевых единиц** (слитное написание слов, раздельное написание одного слова, неправильный перенос слова, пропуск запятой или точки, ненаписание заглавной буквы, написание каждого предложения с новой строки)
- 8) **аграмматизмы** (нарушение словообразования, согласования, управления, употребления предлогов)
- 9) **орфографические ошибки**

6. Индивидуальные особенности письма

Примечание _____

Дата _____ учитель-логопед _____