

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

Институт социально-гуманитарных технологий
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

Алёхина Вероника Антоновна
Хмельницкая Алина Вадимовна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ
РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ
У СЛАБОВИДЯЩИХ ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Логопедия и тифлопедагогика

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой, канд. пед. наук, доцент
Беляева О.Л.

« ___ » _____ 2022 г. _____

Руководитель:

канд. пед. наук, доцент Мамаева А.В.

« ___ » _____ 2022 г. _____

Обучающийся Алёхина В.А.

« ___ » _____ 2022 г. _____

Обучающийся Хмельницкая А.В.

« ___ » _____ 2022 г. _____

Дата защиты « ___ » _____ 2022 г.

Оценка _____

Красноярск, 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Теоретическое обоснование проекта: «Методическое обеспечение логопедической работы по преодолению аграмматической дисграфии у слабовидящих третьеклассников с задержкой психического развития».....	8
1.1. Психологические механизмы и операции процесса письма	8
1.2. Современное состояние проблемы нарушения письма при нарушениях зрения и задержке психического развития	14
1.3. Предпроектное исследование существующих подходов к выявлению и преодолению аграмматической дисграфии	21
Глава II. Описание проекта: «Методическое обеспечение логопедической работы по преодолению аграмматической дисграфии у слабовидящих третьеклассников с задержкой психического развития»	31
2.1. План реализации проекта.....	31
2.2. Подготовительный этап	33
2.3. Диагностический этап.....	35
2.4. Разработческий этап проекта	39
2.5. Этап апробации и оценка результативности проекта.....	43
Заключение	49
Список использованных источников.....	51
Приложение А.....	57
Приложение Б	59
Приложение В	65
Приложение Г	78

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. У детей со сложными дефектами, особенно такими, как нарушение зрения и задержка психического развития, наблюдается значительное снижение познавательной деятельности, что во многом сказывается на письменной речи, приводя к ее нарушениям.

Многие исследователи, которые занимаются исследованием нарушений письменной речи у детей с задержкой психического развития (Н.А. Масюкова, В.И. Насонова, Г.Н. Рахманова, Р.Д. Тигер) и с нарушением зрения (О.Л. Жильцова, Н.С. Костючек, Л.С. Выготский, Л.И. Солнцева) отмечают нарушение письма стойкого характера.

Нарушение письменной речи обуславливается несколькими причинами: сложным дефектом, сочетающим в себе нарушение зрения и задержку психического развития, что, в свою очередь влечет за собой недостаточную сформированность познавательной деятельности, недостаточную сформированность речевой деятельности, связанную также и с оптическим восприятием органов артикуляции и с интеллектуальными особенностями, отсутствие адекватных коммуникативных навыков, недостаточный опыт восприятия буквенного материала, а также сложности и быстрая утомляемость в процессе декодирования мысленной информации в буквенную.

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

В виду того, что для детей данной нозологической группы, характеризующейся сложным дефектом, сочетающим в себе нарушение

зрения и задержку психического развития, не предусмотрены коррекционные материалы, не адаптированы логопедические методики под индивидуальные особенности данной группы детей, проблема разработки методического обеспечения логопедической работы по преодолению аграмматической дисграфии у слабовидящих третьеклассников с задержкой психического развития приобретает особую актуальность.

Проектная идея ориентирована на разработку методического обеспечения для логопедической работы по преодолению аграмматической дисграфии у слабовидящих третьеклассников с задержкой психического развития и комплекса упражнений для его реализации.

Объектом проекта является логопедическая работа по преодолению аграмматической дисграфии у обучающихся с задержкой психического развития.

Предметом проекта является содержание логопедической работы по преодолению аграмматической дисграфии у слабовидящих третьеклассников с задержкой психического развития.

Цель проекта: разработать и апробировать методическое обеспечение для логопедической работы по преодолению аграмматической дисграфии у слабовидящих третьеклассников с задержкой психического развития и комплекс упражнений для его реализации.

Цель проекта достигается путём решения следующих задач:

1. Определить современное состояние проблемы нарушения письма при нарушениях зрения и задержке психического развития в психолого-педагогической и логопедической литературе.

2. Провести предпроектное исследование на базе образовательной организации для выявления актуальных проблем в плане сформированности лексико-грамматического строя речи у слабовидящих третьеклассников с задержкой психического развития и оценить представленность данных для логопедического сопровождения в плане преодоления аграмматической дисграфии в документах учителя-логопеда.

3. Разработать рабочую программу коррекционного курса «Развитие лексико-грамматической стороны речи и связной речи», составить комплекс упражнений для ее реализации.

4. Апробировать и оценить продукт проекта.

Целевая аудитория: учителя-логопеды, работающие в школьных образовательных организациях над преодолением аграмматической дисграфии у слабовидящих детей с задержкой психического развития.

Методы исследования определялись в соответствии с целью и задачами проекта:

1. Теоретические методы: изучение и анализ психолого-педагогической и специальной научно-методической литературы по проблеме исследования.

2. Эмпирические методы: наблюдение, анализ методического обеспечения в образовательном учреждении - базе реализации проекта; анализ продуктов деятельности детей (письменных работ учеников третьего класса по русскому языку); количественный и качественный анализ полученных данных.

Аннотация проекта.

Проект направлен на разработку методического обеспечения логопедической работы по преодолению аграмматической дисграфии у слабовидящих третьеклассников с задержкой психического развития.

На предпроектном этапе планируется изучение теоретических аспектов исследования сформированности лексико-грамматического строя речи у слабовидящих обучающихся третьего класса с задержкой психического развития.

Механизм реализации проекта.

1. Подготовительный этап проекта - выявить актуальные проблемы в образовательной организации:

а) провести сбор общих сведений об обучающихся 3 класса с нарушением зрения и задержкой психического развития;

б) проанализировать методическое обеспечение в образовательной организации для логопедического сопровождения в плане преодоления аграмматической дисграфии.;

2. На диагностическом этапе проекта реализуются следующие задачи:

а) выявить особенности проявлений дисграфических ошибок у обучающихся 3 класса – участников проекта.

б) подобрать устные пробы для обследования лексико-грамматической стороны речи у слабовидящих младших школьников с задержкой психического развития.

в) выявить особенности проявлений лексико-грамматических нарушений в устной речи у обучающихся 3 класса – участников проекта.

3. Разработоческий этап проекта – составить рабочую программу курса «Развитие лексико-грамматического строя речи и связной речи». Подобрать комплексы упражнений для реализации логопедической работы по развитию лексико-грамматического строя речи и связной речи у слабовидящих третьеклассников с задержкой психического развития.

3. Провести серию занятий в соответствии с тематическим планом.

4. Оценить продукт проекта через наблюдение за выполнением заданий детьми и отзыв учителя-логопеда.

Ожидаемые результаты: предложенное методическое обеспечение, по сравнению с методическим обеспечением, представленным на базе образовательной организации, будет являться более актуальным и детализированным в плане содержания логопедической работы по преодолению аграмматической дисграфии у слабовидящих третьеклассников с задержкой психического развития.

Методы оценки:

- наблюдение за выполнением заданий детьми;
- отзыв учителя-логопеда.

Практическая значимость проекта состоит в том, что разработанное методическое обеспечение для логопедической работы по преодолению

аграмматической дисграфии у слабовидящих третьеклассников с задержкой психического развития и комплекс упражнений для его реализации могут быть использованы в коррекционном процессе.

Структура и объём выпускной квалификационной работы:
Выпускная квалификационная работа, объемом 100 страницы, состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, включающего 64 литературных источника, 4 приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЕКТА: «МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У СЛАБОВИДЯЩИХ ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ»

1.1. Психологические механизмы и операции процесса письма

В современной науке письмо рассматривается учеными, как многоаспектное понятие, которое является предметом исследования в различных областях знаний: лингвистике, психологии, педагогике, нейропсихологии, логопедии и др. Приводятся различные, часто противоречащие друг другу определения, подчеркивающие отдельные аспекты письма как процесса, но не рассматривающие его в совокупности.

Так, например, А.Р. Лурия считает, что письменная речь имеет значительны отличия от устной, заключающиеся в первую очередь в наличии законченных грамматических структур, отличающихся детализацией. Также отличительной особенностью является длина фразы письменной речи, которая значительно превышает устную, так как имеет более сложные структурированные формы [22].

Несмотря на сложную организацию, письменная речь имеет несколько произвольную структуру, что выделяется в работах Г.Г. Мисаренко, но даже данная произвольность требует четкого понимания грамматических и лексических особенностей, точность в выборе определенного слова. В процессе более детального изучения письменной речи, дети знакомятся с правилами формирования связного высказывания, где происходит их осмысление и дальнейшее применение на практике. Эти качества делают письменный язык эффективным инструментом для развития и улучшения языковых навыков [25]. Письменная речевая деятельность определяется как наиболее сложная в силу ее отвлеченности от ситуации, иной мотивации, наибольшей произвольности по сравнению с устной.

Структура письма и предпосылки к формированию письменной речи являлись объектами исследования многих ученых, таких как Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, Л.С. Цветковой и др. Исследователи в своих работах неоднократно подчеркивали две взаимосвязанные между собой основы освоения письменной речи, являющимися ее предпосылками.

В первую очередь, предпосылкой к формированию речи является нейрофизиологическая готовность ребенка к ее освоению. Она выражается в становлении систем анализаторов ребенка на такой уровень, который позволил бы осваивать данный сложный процесс. Помимо того, что анализаторная система должна быть полностью сформирована, высшие психические функции должны находиться на таком уровне, который позволил бы декодировку сенсорной или слуховой информации.

Во вторую очередь, освоение письма обуславливается психологической готовностью к освоению письма. Психологическая готовность ребенка формируется посредством адекватного физиологического и социального развития.

В возрастном периоде, варьирующемся от 6 до 7 лет заканчивают формироваться предпосылки, обуславливающие готовность ребенка к освоению письменной речи. Это не означает, что интеллектуальные и физиологические способности ребенка достигли совершенства, это означает лишь то, что ребенок достаточно сформирован для начала процесса обучения [4].

В своих работах Л.С. Цветкова выделила следующие предпосылки, которые указывают на готовность к освоению процессом письма.

К первой предпосылке относится сформированная устная речь, умение осуществлять коммуникативную деятельность.

Вторая предпосылка представлена обусловлена сформированностью таких высших психических функций, как восприятие, ощущение и знания, а именно: зрительно-пространственным и слухо-пространственным гнозисом,

сомато-пространственным ощущением, пониманием схемы собственного тела, пространственной ориентировки.

Третья предпосылка заключается в сформированности двигательной сферы, что выражается в тонких движениях, предметных действиях, практике рук, подвижности, переключаемости, устойчивости и т. д.

Четвертая предпосылка связана со сформированностью абстрактных способов действия, что становится возможным при их постепенном переводе с действий с конкретными предметами на абстрактные.

Пятая предпосылка включает сформированность общего поведения, что включает в себя системы регуляции, саморегуляции, контроля над действиями, намерениями и мотивами поведения [41].

Процесс письма формируется ввиду декодирования слова. Именно поэтому очень важно, чтобы слово воспринималось правильно, неискаженно. Кроме того, в процессе декодировки ребенок должен быть в состоянии произвести звуковой анализ слова. В то же время эти выбранные звуки должны сохраняться в кратковременной памяти. Тогда становится возможным перекодировать этот звук, выделенный и уточненный, в букву. Эта связь в акте письма предполагает участие таких процессов, как: зрительно-пространственное восприятие и пространственные отношения.

Учитывая психологическую точку зрения таких исследователей, как В.Я. Ляудис, И.П. Негуре, Д.Б. Эльконина можно констатировать, что наиболее ярко противопоставлены устная и письменная формы речи. Акцент делается на своеобразии письма как особой формы общения и формирования мысли, обладающей не только внешними, техническими, но и внутренними содержательными, логическими и смысловыми особенностями [41].

На основе исследовательских данных А.Р. Лурии и Л. С. Цветковой, можно предположить, что письмо как вербальная деятельность предполагает наличие набора уровней:

1. Психологическое уровень состоит из набора «связей», соответствующих интеллектуальному, вербальному и ментальному поведению, посредством которых осуществляется письменная деятельность.

Это содержит:

- письменный мотив;
- генерация идеи;
- формулирование общего смысла, который, в свою очередь отображает содержание;
- действия, предпринятые для регулирующей деятельности и контроля.

2. Психофизиологический (или сенсомоторный) уровень состоит из двух подуровней – сенсо-акустико-моторного и оптико-моторного.

3. Подуровень сенсо-акустико-моторный состоит из звеньев, обеспечивающих «техническую» реализацию процесса письма. Обеспечивает надежный процесс имитации. Он закладывает основу для акустического и кинестетического анализа звуков, анализа слов и способности различать устойчивые фонемы и артикулемы.

Письменная речь усложняется орфографией, что создает дополнительные трудности, особенно в начальной школе. Младшим школьникам непросто проверять правописание слов при построении содержания текста, отслеживании сюжета и соблюдении последовательности событий и их логики [15].

Психологические предпосылки письма, разработанные А.Р. Лурией, подразделяются на несколько этапов:

1. Мотив.

Самый распространенный мотив письма – передать информацию. С этой позиции устная и письменная формы речи отличаются лишь тем, что первая обращена к собеседнику при непосредственном контакте, а вторая уже обращена к воображаемому лицу.

Однако сфера применения языка не ограничивается только коммуникативными рамками. Не менее важна его когнитивная функция. С

этой точки зрения речь, как конкретное действие или операция, может быть включена в другие виды деятельности. В этих случаях мотивом будут потребности этой конкретной деятельности.

2. Идея будущего высказывания.

Это своего рода четко понятная программа будущего текста. Идея обычно разбивается на предмет высказывания (о чем именно идет речь) и содержание (о чем именно говорится). Эти два элемента образуют систему связи между отдельными частями текста, обеспечивающую его смысловое единство.

Первоначальная идея представляет собой запутанное языковое утверждение. Его последовательное развертывание происходит с помощью внутреннего языка.

3. Оформление текста.

Очень важно, в процессе написания, не только самому понимать содержательную составляющую текста, но и сформулировать ее таким образом, чтобы она была понятна, отражала суть.

Письменное предложение отличается от произнесенного. Во-первых, оно намеренно структурировано по правилам грамматики. Для него характерны более сложные формы управления, наличие придаточных предложений и вставных конструкций в виде причастных и деепричастных оборотов. Отсутствие жестов и интонаций требует большего количества слов для выражения предполагаемой информации и более точного выбора. Логическое ударение в письменной речи передается порядком слов.

Не менее большие трудности подстерегают школьников при создании связного письменного текста. При этом автору приходится решать сразу целый комплекс задач:

1. Выстраивать текст в логическом порядке, учитывая общую тему и сюжет;
2. Разделять поток речи на отдельные единицы (слова и словосочетания);

3. Составлять предложения по законам грамматики и наблюдать их взаимосвязь;

4. Выполнять определенные орфографические и пунктуационные действия и проверять их правильность.

В своих работах Э.В. Гурьянова пишет, что «если на первых этапах развития навыка движение, нужное для написания каждой буквы (а еще ранее – каждого элемента буквы), является предметом специально осознанного действия, то в последующем эти отдельные элементы объединяются, и человек, хорошо владеющий письмом, начинает записывать объединенным знаком целые комплексы привычных звучаний.» [25, 187 с].

Таким образом письменная речь представляет собой систему графических знаков и правил их реализации в тексте. Освоение письменной речи представляет собой сложный многоуровневый процесс, освоение которым должно обуславливаться психофизиологическими и психологическими предпосылками. Важные особенности письменной деятельностью заключаются в понимании фонематической структуры слов, освоение фонематического анализа, синтаксическая разбивка фонетического потока и освоение основных каллиграфических навыков, формирование моторики письма и формирование грамматических структур.

1.2. Современное состояние проблемы нарушения письма при нарушениях зрения и задержке психического развития

Содержание термина «дисграфия» в современной литературе определяется по-разному. Р.И. Лалаева дает следующее определение: дисграфия - это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся стойкими, повторяющимися ошибками вследствие несформированности высших психических функций, участвующих в процессе письма [15].

Между тем А.Н. Корнев в своем исследовании охарактеризовал дисграфию как неспособность овладеть письмом согласно графическим правилам (то есть руководствуясь фонетическими принципами письма), несмотря на адекватное интеллектуальное и речевое развитие и отсутствие тяжелых зрительных и слуховых нарушений [13].

Существует несколько классификаций дисграфии, предложенных разными авторами, но наиболее распространенной на данный момент является классификация, основанная на несформированности некоторых операций процесса письма (разработана сотрудниками кафедры логопедии Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена).

Выделяются следующие виды дисграфий:

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия;
2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем);
3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза;
4. Аграмматическая дисграфия;
5. Оптическая дисграфия [15].

В рамках нашего исследования, остановимся на рассмотрении аграмматической формы дисграфии.

Такие исследователи, как И.К. Колповская, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, указывали, что при неполном развитии грамматического строя языка могут появляться грамматические и письменные нарушения: морфологические,

синтаксические обобщения, выраженные на уровне слов, предложений, текстов, входящие в более широкий комплекс симптомов: лексико-грамматического недоразвития, который характерен для детей, имеющих дизартрию, алалию и интеллектуальную недостаточность.

По мнению авторов, для связной письменной речи детей с аграмматической дисграфией характерны трудности установления логических и языковых связей между предложениями, невозможность установить последовательность описываемых ими событий, разрыв смысловых и грамматических связей между отдельными предложениями.

Для связной письменной речи при аграмматической дисграфии, описанной Л.Г. Парамоновой характерны большие трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями, что выражается в следующем:

- последовательность предложений не соответствует описываемым событиям;
- нарушаются смысловые и грамматические связи между предложениями;
- аграмматизмы возникают на уровне предложения – искажается морфологическая структура слов, заменяются приставки и суффиксы;
- нарушены предложно-падежные конструкции;
- с местоимениями изменяется количество существительных;
- соответствие слов нарушено;
- нарушение синтаксического оформления языка;
- с трудом составляют сложные предложения;
- пропускать члены предложения;
- порядок слов в предложении неправильный [27].

Анализ исследований, проведенных Е.В. Мазановой, позволяет сделать вывод, что при аграмматической дисграфии распространены следующие виды ошибок:

- неправильное употребление падежных окончаний. Ошибки встречаются не только в сложных частных случаях склонения имен существительных, но и в простых падежных формах, так как процесс различения окончаний имен существительных в зависимости от типа склонения поздний и обычно незавершенный к моменту записи;

- неправильное употребление числа существительных. Здесь вместо единственного числа в сценарии часто используется множественное число и наоборот;

- трудности в сопоставлении существительных с прилагательными;

- есть ошибки согласования в роде, падеже, числе;

- в письменной речи распространены ошибки, приводящие к нарушению связей во фразах: ошибки в управлении, ошибки в координации;

- трудности в грамматическом выражении отношений между предметами и процессами окружающей действительности: пропуски и замены предлогов вызывают нарушение связей в словосочетаниях и приводят к морфологическим ошибкам [24].

Таким образом, аграмматическая дисграфия связана с недоразвитием грамматического строя речи. У ребенка с аграмматической формой дисграфии наблюдается искажение морфологической структуры слова, нарушение предложных конструкций, нарушение согласования, нарушение синтаксического оформления речи и др.

Для успешного овладения техникой письма уже в дошкольном возрасте должны быть созданы важные предпосылки. В противном случае, если к началу обучения чтению и письму не созданы предпосылки к письму, ребенок, вероятно, столкнется с трудностями в овладении написанием букв, соотнесении буквы с ассоциированным с ней звуком, определении порядка букв при написании слова. Все эти трудности, в свою очередь, приводят к появлению дисграфических ошибок, не связанных с незнанием правил грамматики. На следующем этапе обучения неизбежно появятся грамматические ошибки.

Это относится и к нормотипичным детям, но, разумеется, дети, имеющие определенный первичный дефект, мешающий их нормальному развитию, более склонны к аграмматической дисграфии.

В рамках нашего исследования рассматривается группа детей, имеющих сложный дефект, обусловленный совокупностью таких нарушений, как нарушения зрения и задержка психического развития. Рассмотрим, как именно каждый из этих дефектов влияет на возникновение у ребенка дисграфии.

Дети с нарушениями зрения, безусловно, склонны к дисграфии. Речевые нарушения у этой категории детей встречаются значительно чаще, чем у их нормально развивающихся сверстников, и более стойкие. Дефект зрения усложняет процесс формирования речи. Нарушение зрения ухудшает развитие восприятия. При обследовании детей дошкольного возраста с нарушениями зрения выявляются недостаточная тренированность зрительного восприятия и гнозиса, пространственных представлений и затруднения в двигательной сфере. Отсутствие сформированности этих процессов можно считать предпосылкой дисграфии у дошкольников с нарушениями зрения [4].

При обучении ребенка с нарушением зрения могут возникнуть следующие трудности:

- отдельные предметы, так и групповые композиции (буквы, слова, тексты) дети воспринимают фрагментарно и искаженно;
- таким детям трудно установить причинно-следственные связи между предметами и явлениями, их идентификация идет медленно и нечетко (приводит к смешению элементов).

Кроме того, недостатки зрительного восприятия негативно сказываются на развитии мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения и др.) младших школьников, что значительно осложняет их педагогическую и познавательную деятельность.

У детей с нарушением зрения чаще всего встречается оптическая форма дисграфии, но в рамках этого дефекта встречается и аграмматическая форма. При рассмотрении этой формы дисграфии важно отметить нарушение

грамматического строя в устной речи у слабовидящих детей, что приводит к лексическим и грамматическим ошибкам.

Недостаточно тренированное умение составлять логические и грамматические конструкции вызывает стойкие специфические ошибки. Они возникают на уровне слов, словосочетаний, предложений и текстов. Отмечаются нарушения смысловых и грамматических связей между предложениями, искажения морфологического строения слов, нарушения соответствия слов, искажения предложно-падежных конструкций, пропуски придаточных и др.

Аграмматизмы у слабовидящих школьников выражаются в неправильном управлении и согласовании слов, неумении делить предложения на слова, выделять предложения из текста и правильно их строить. Характерно слияние двух и более слов, сплошное написание предлогов со словами, пропуск предлогов, их неправильное употребление, раздельное написание элементов слова, искажение окончаний. [12].

В своих работах И.Ф. Марковская отмечает большое количество буквенных замен в работах детей с ЗПР, страдающих дисграфией. В.А. Ковшиков, Ю.Г. Демьянов говорит о дисграфических ошибках, связанных с некоторыми видами дисграфии. Поскольку количество смешанных видов дисграфии имело явное преимущество у исследованных авторами детей, тип дисграфических ошибок у детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР) был весьма разнообразен. Для большинства детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста в силу их психофизиологических особенностей характерны недостаточно сформированные предпосылки к овладению письмом, что в конечном итоге является основным механизмом появления дисграфии.

Основные причины трудностей с письмом и стойких нарушений письма у детей с ЗПР разнообразны и часто сочетаются. Основной причиной является недостаточная физическая, психологическая и социальная личностная

подготовка младших школьников, неспособных овладеть сложным умением внештатного письма.

Учащиеся младших классов с ограниченными интеллектуальными возможностями зачастую отличаются недостаточно сформированной мотивацией к учебной деятельности, включая письмо, в течение длительных периодов времени. Аналитическая синтезирующая деятельность, абстрактное мышление необходимые для овладения письменной речью, у этих детей значительно ниже, чем у нормотипичных детей. Их способность действовать произвольно, подкрепляемая волевым усилием и сознательным контролем, еще не полностью развита.

Кроме того, для детей с задержкой психического развития характерны дефицит и слабость таких психических процессов, как восприятие, память, внимание, волевая регуляция. Речевое развитие также несовершенно и имеет особенности, нарушающие их способность говорить и мыслить.

Общим признаком дисграфии у детей с ЗПР является структура дисграфии, которая, за очень редкими исключениями, включает не отдельные дефектные звенья, а общий комплекс сочетаний дефектных звеньев. Это препятствует компенсации трудности в овладении письмом, приводит к развитию стойкой дисграфии и превращает дисграфию в системное заболевание.

При описании трудности овладения письмом у детей с ЗПР можно выделить несколько наиболее типичных ошибок письма. Замены и смешение букв распространены из-за сложности их запоминания. При этом механизм повреждения может быть связан с дефицитом различных видов памяти (зрительной, кинестетической, слуховой).

Дети с трудом переводят звуки в буквы и наоборот, а также переводят печатные символы в письменные. Трудности в анализе и синтезе гласных приводят к ошибкам в пропуске гласных, что часто встречается у детей с ЗПР. Учащиеся зачастую не умеют использовать заглавные буквы и точки для

обозначения границ предложений, пишут слитно, вероятно, из-за недостатка анализа языковых единиц.

Кроме того, учащиеся с ограниченными интеллектуальными возможностями испытывают трудности в установлении смысловых и грамматических связей между отдельными предложениями. На уровне словосочетаний и предложений письменные грамматические ошибки проявляются в виде нарушений согласованности прилагательных и существительных.

Дети с ограниченными интеллектуальными возможностями часто отличаются медленным письмом, быстрой утомляемостью, неподходящим размером графических элементов. Ошибки, подобные перечисленным, случаются во всех детских работах в начале учебы, но они сохраняются по мере того, как в письме возникают трудности или нарушения.

В большинстве случаев дисграфия у детей с ЗПР не является специфическим расстройством речи. У них относительно мало встречается форм дисграфии того или иного типа, которые дифференцируются по педагогической классификации. В основном структуры дефекта представляют собой сложные нарушения различной степени выраженности различных вербальных и невербальных психологических функций, сочетание которых индивидуально в каждом аспекте.

Таким образом, расстройство письма является распространенным языковым барьером среди учащихся начальных классов.

Полностью развитая готовность к процессу письма должна основываться на сформированной внутренней мотивации к действию, процессов анализа, синтеза и обобщения, логическом манипулировании систематизации и категоризации, локализации акустических, фонологических, оптических и кинетических образов слов, понимании языкового и функционального значения.

Исследования многих ученых свидетельствуют о том, что такие характеристики, как познавательная деятельность, эмоционально-

произвольная сфера, психомоторное развитие, высокая распространенность нарушений устной речи, негативно влияют на формирование письменной речи у детей с интеллектуальными и зрительными нарушениями.

Сложная структура дефектов усиливает эти проявления, делая их более грубыми и выраженными. Сочетание нарушения зрения и умственной отсталости во многом влияет и усиливает друг друга.

Поскольку исследований дисграфии у детей с этими нарушениями недостаточно, необходимо тщательное изучение письма детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения и умственной отсталостью для определения презентационных особенностей таких детей с дисграфией.

1.3. Предпроектное исследование существующих подходов к выявлению и преодолению аграмматической дисграфии

На сегодняшний день в логопедии существует множество различных методов исследования речевых нарушений у детей. Эти методы используются для диагностики, выявления структуры дефекта, оценки выраженности нарушений различных компонентов речи, разработки индивидуальной системы коррекции, набора групп с одинаковой структурой дефекта, а также анализа эффективности коррекционной работы и отслеживание динамики развития речи.

Нами проанализированы методики разных авторов по выявлению нарушений грамматического строя у детей. Наиболее известные методики исследования грамматического строя языка у младших школьников с общезыковым развитием разработаны О.Е. Грибовой, Т.П. Бессоновой, Т.А. Фотековой.

В этих методиках используются наглядные дидактические материалы в виде изображений, а также письменные и устные задания. О.Е. Грибова учитывает многовариантность проявлений речевой и языковой недостаточности и предлагает использовать комплексный подход к изучению имеющихся недостатков грамматического строя у детей.

Задачи обследования: определение уровня грамотности с учетом уровня образования и требований школьной программы на момент опроса; выявление нарушений письма (вид конкретной ошибки, степень выраженности).

Требования к используемому языковому материалу должны соответствовать следующим требованиям:

- речевой материал включает в себя звуки всех фонетических групп;
- обеспечивает пространственную близость звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство, а также букв, смешанных по кинетическому сходству;
- включение слов разной сложности слоگو-ритмической структуры.

Тактика опроса гибкая – в зависимости от достигнутого учеником уровня: если ученик может написать текстовый диктант, с него и надо начинать. Если такая задача непосильна для ребенка, необходимо перейти к переписыванию текста или диктовке слов и букв для определения образовавшихся и разорванных звеньев графолексической деятельности.

Методика Т.А. Фотековой направлена на выявление особенностей грамматического строя речи детей младшего школьного возраста [40].

Отличия от традиционной диагностики:

- результаты оцениваются количественно;
- балльная система подсчета.

Плюсы: удобно для оценки тяжести нарушения, построения индивидуальной коррекционной работы, отслеживания динамики развития речи

Методика включает 5 групп задач:

1. Повторение предложений.
2. Рассмотрение предложений.
3. Составление предложений.
4. Добавление предлогов в предложения.
5. Форма множественного числа существительных.

Методика изучения письменной речи по И.Н. Садовниковой делится на два этапа:

1. Проверка статуса чтения.

2. Рассмотрение письма.

Задачи обследования письменной речи:

- определение уровня грамотности с учетом уровня образования и требований школьной программы на момент обследования;
- выявление нарушений письма (тип конкретной ошибки).

Нейропсихологическая диагностика обследования письма и чтения у младших школьников О.Б. Иншаковой, Т.В. Ахутиной позволяет выявлять нарушения письма у младших школьников, разрабатывать систему коррекционной работы, комплектовать группы на основе общности механизма нарушений письма, отслеживать динамику формирования письма и оценивать эффективность коррекционной работы.

Диагностика может проводиться фронтально, в малых группах или индивидуально. Предлагается написать диктант на слух, а также используется транскрипция печатного и рукописного текста. Для оценки успешности выполнения задач используется балльная система. За ошибки ученика начисляются баллы. Общее количество баллов позволяет оценить тяжесть нарушения и характеризует степень контроля над процессом письма.

На сегодняшний день существует множество методов коррекции аграмматической дисграфии. Рассмотрим некоторые из них.

В своих работах Л.Г. Парамонова, рассматривая метод устранения аграмматической дисграфии, отмечает, что основным видом профилактики этого вида дисграфии является работа по своевременному формированию грамматической системы у ребенка, свидетельством правильности и своевременности формирования которой будет своевременное исчезновение «детских аграмматизмов» в устной речи.

Для обеспечения полноценного формирования грамматического строя речи у детей с предпосылками к аграмматической дисграфии необходимо решить ряд задач:

1. Помощь ребенку в усвоении основных смысловых значений той или иной грамматической формы.

2. Обучение ребенка самостоятельному образованию грамматических форм, в том числе в незнакомых словах, по заданной схеме.

3. Воспитание у ребенка прочной способности к правильному употреблению грамматических форм (без предварительного поиска и длительного запоминания) в результате многократного повторения [27].

В своих исследованиях Е.В. Мазанова, предлагающая программу преодоления нарушений письма у младших школьников, уделяет особое внимание работе по устранению аграмматической дисграфии. Поскольку аграмматическая дисграфия проявляется на уровне слова, словосочетания, предложения и текста, она входит в единый симптомокомплекс лексико-грамматического недоразвития.

Программа рассчитана на 80 часов и включает такие уровни, как слово, предложение, текст.

Задачами коррекционного обучения являются:

- создание логические и языковые связи между предложениями;
- уточнение морфологической структуры слова (приставка, суффикс, корень, суффикс);
- развитие навыков словоизменения и словообразования;
- развитие умения правильно употреблять предложно-падежные конструкции;
- развитие навыка использования разных видов общения в одном предложении, особенно управления и координации;
- научиться синтаксически правильно формулировать предложение;
- научиться составлять сложные предложения [23].

Автор выделяет определенные знания и умения, которые согласно методике должны приобрести младшие школьники с общим недоразвитием речи к концу обучения.

Младшие школьники должны усвоить знания о:

- признаках родственных слов, а именно близости значения, наличия общей части корня;
- составе слова – корне, суффиксе, приставке, окончании, основе;
- правописании суффиксов и приставок;
- частях речи;
- согласовании существительных с прилагательными, глаголов и числительных;
- главных и второстепенных членах предложения;
- сложном предложении и его составе, видах связи в сложном предложении;
- видах связи в словосочетании (смысловых, логических).

К концу года дети должны приобрести такие умения как:

- распознавание частей речи и их основных признаков; – изменение слов по числам, родам, падежам;
- определение рода, числа, падежа, существительных и прилагательных;
- произведение разбора слов по составу;
- различение понятий словоизменение и словообразование;
- выделение из текста слов, словосочетаний, предложений;
- установление связей между словами в словосочетании, предложении и между предложениями в тексте;
- установление связей между частями сложного предложения;
- составление и анализ сложного предложения [23].

В своих исследованиях Е.В. Мазанова предлагает работать в тетради, где у логопеда есть возможность выработать у младших школьников

практические представления о фразе, предложении или тексте, а также выработать навыки и умения по выявлению его существенных характеристик связной речи. текст путем сопоставления ряда слов, словосочетаний, различных вариантов их искажения (пропуск начала, середины, конца текста, добавление слов и словосочетаний, раскрывающих смысл содержания) [23].

Такие исследователи, как Л.В. Венедиктова, Р.И. Лалаева рекомендуют систему воздействия на преодоление аграмматической дисграфии, которая осуществляется с учетом следующих направлений:

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

Коррекционная работа проводится с учетом закономерностей онтогенеза в развитии лексического, морфологического и синтаксического строя речи, а также постепенного усложнения речевых форм, заданий и речевого материала. Закрепление флективных навыков происходит на уровне словосочетаний, предложений, а затем - в связной речи. Начальным этапом является работа по формированию навыка словоизменения в устной речи, а далее - по закреплению навыка словоизменения в письменной речи.

Содержание коррекционной работы осуществляется в три этапа. Первый этап связан с обучением связности высказывания, определением наиболее продуктивных моделей словообразования и формированием наиболее продуктивных и семантически простых форм.

Обучение связности высказывания предполагает: соблюдать порядок слов в предложениях; овладевать навыком дифференциации связного текста от набора слов, словосочетаний, предложений и т.д.; строить высказывания без пропуска членов предложения и излишних повторений; составлять высказывания из 2-3 фраз, соединенных между собой цепным способом с

использованием в качестве «скрепов» лексических повторов, личных местоимений и наречий.

Закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей заключается в том, что научить образовывать уменьшительно-ласкательные существительные с суффиксами; образовывать и дифференцировать возвратные и невозвратные глаголы; образовывать притяжательные прилагательные с суффиксом.

Формирование наиболее продуктивных и простых смысловых форм заключается в обучении различению именительного падежа единственного и множественного числа существительных, отработке беспредложных конструкций имен существительных в единственном числе, согласовании имен существительных и глаголов третьего лица, присутствующих в числе [15].

Второй этап связывается с формированием языковых средств межфразовой связи, работой над словообразованием менее продуктивных моделей, формированием наиболее сложных и менее продуктивных форм словоизменения. Усвоение языковых средств межфразовой связи включает усвоение грамматических моделей словосочетаний и предложений; знакомство с грамматическими признаками частей речи.

Работа над словообразованием менее продуктивных моделей: уменьшительно-ласкательные существительные с суффиксами; образование и дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида; притяжательных прилагательных и т.д.

Формирование наиболее сложных и менее продуктивных форм словоизменения подразумевает понимание и употребление предложно-падежных конструкций с именами существительными в косвенных падежах; закрепление беспредложных форм существительных множественного числа; дифференциацию глаголов 1, 2, 3-го лица настоящего времени; согласование существительных и глаголов прошедшего времени в лице, числе и роде;

согласование прилагательного и существительного в именительном падеже единственного и множественного числа.

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

Уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей заключается в образовании названий животных; притяжательных и относительных прилагательные. Закрепление менее продуктивных словоизменительных форм, более сложных по семантике и внешнему виду, означает закрепление навыков употребления предложных конструкций с существительными в косвенных падежах; согласовывать прилагательные и существительные в косвенных падежах [15].

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

1. Сравнить предметы, персонажи, действия с картинок в реальной ситуации и выделите отличия.
2. Подчеркнуть общее грамматическое значение некоторых форм слова.
3. Сопоставить выбранное значение с флексией.
4. Выполнить фонематический анализ выбранного словоизменения.
5. Письменно обозначить флексии.
6. Укрепить связь между грамматическим значением и флексией в словосочетаниях.
7. Закреплять формы словоизменения в предложениях и связной речи [15].

С учетом того, в нашем исследовании рассматривается группа детей со сложным дефектом, стоит отметить, что методики коррекции и обследования аграмматической дисграфии должны быть использованы с учетом особенностей данной нозологической группы. Должен быть правильно подобран дидактический материал и отобраны задания, которые будут соответствовать офтальмологическим требованиям и интеллектуальному уровню ребенка.

Таким образом, в результате анализа литературы по проблеме исследования, можно сделать следующие выводы.

Письмо имеет сложную психофизиологическую структуру. К условиям формирования письменной речи относится нейрофизиологическая и психологическая готовность ребенка к произвольному приобретению сложного навыка письма. Важными аспектами письменной речи являются осознание фонематического строения слов, овладение фонематическим анализом, овладение синтаксическим членением речевого потока и основными каллиграфическими навыками, сформированность графомоторных навыков, сформированность грамматического строя в устной речи.

Изучение специальной литературы показало, что особенности развития познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, психомоторного развития, большая распространенность нарушений устной речи оказывают негативное влияние на формирование письменной речи у школьников как с задержкой психического развития, так и с нарушением зрения.

Сложная структура дефекта является тем фактором, который усиливает данные проявления и делает их более грубыми и выраженными. Нарушение зрения, сочетаясь с задержкой психического развития, оказывают многообразное воздействие друг на друга и взаимно усиливаются.

Так как исследований нарушения письма у детей, имеющих эти нарушения в комплексе, недостаточно, необходимо тщательно исследовать письмо у младших школьников с нарушением зрения и задержкой

психического развития, с целью выявления особенностей проявления дисграфии у данной категории детей.

Выявление и преодоление аграмматической дисграфии требует от учителя-логопеда соответствия сложности и пошаговой работы. Основными целями работы по преодолению этого вида дисграфии являются помощь в усвоении основных смысловых значений определенной грамматической формы, обучение самостоятельному изучению грамматических форм, в том числе незнакомых слов, по определенной модели, правильное использование грамматических форм в устной и письменной речи.

ГЛАВА II. ОПИСАНИЕ ПРОЕКТА: «МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У СЛАБОВИДЯЩИХ ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ»

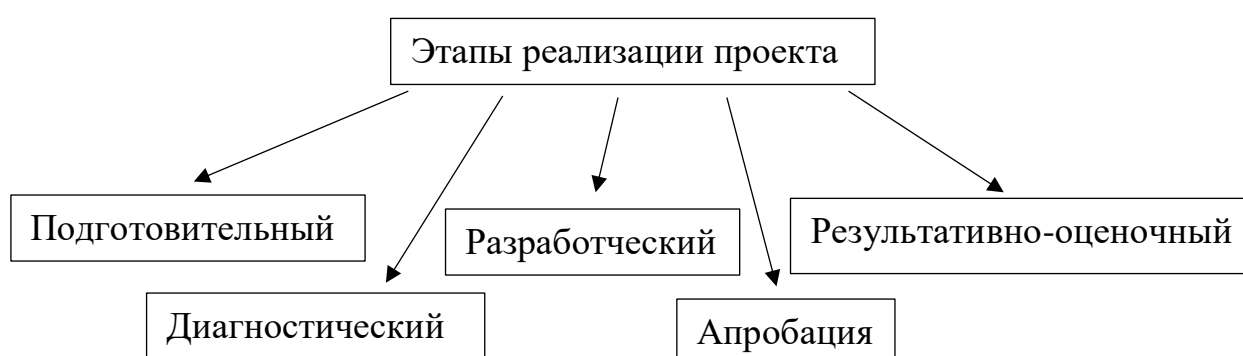
2.1. План реализации проекта

Цель: разработать методическое обеспечение для логопедической работы по преодолению аграмматической дисграфии у слабовидящих третьеклассников с задержкой психического развития и составить комплекс упражнений для его реализации.

Продукт проекта: рабочая программа курса «Развитие лексико-грамматического строя речи и связной речи» и комплекс упражнений для логопедической работы по развитию грамматического строя речи у слабовидящих третьеклассников с задержкой психического развития.

Реализация проекта «Методическое обеспечение логопедической работы по преодолению аграмматической дисграфии у слабовидящих третьеклассников с задержкой психического развития» проходила на базе одного из Краевых государственных бюджетных образовательных учреждений (далее – КГБОУ) г. Красноярска. В проекте приняли участие 7 слабовидящих обучающихся 3 класса с задержкой психического развития.

В плане реализации проекта были выделены следующие этапы:



I этап – подготовительный. На данном этапе были определены следующие задачи:

1. Провести сбор общих сведений об обучающихся 3 класса с нарушением зрения и задержкой психического развития в одном из КГБОУ г. Красноярска, являющемся базой реализации проекта.
2. Проанализировать методическое обеспечение в образовательной организации для логопедического сопровождения в плане преодоления аграмматической дисграфии.

II этап – диагностический, на котором стояли следующие задачи:

1. Выявить особенности проявлений дисграфических ошибок у обучающихся 3 класса – участников проекта.
2. Подобрать устные пробы для обследования лексико-грамматической стороны речи у слабовидящих младших школьников с задержкой психического развития.
3. Выявить особенности проявлений лексико-грамматических нарушений в устной речи у обучающихся 3 класса – участников проекта.

III этап – разработческий. На данном этапе реализованы следующие задачи:

1. Разработать рабочую программу курса логопедической направленности по развитию лексико-грамматической стороны речи у слабовидящих третьеклассников с задержкой психического развития.
2. Составить комплекс упражнений для логопедической работы по развитию лексико-грамматической стороны речи у слабовидящих третьеклассников с задержкой психического развития.

IV этап – апробации, на котором были проведены занятия со слабовидящими обучающимися 3 класса с задержкой психического развития на основе рабочей программы и с использованием комплекса упражнений.

V этап – результативно – оценочный. На этом этапе была проведена оценка результативности проекта, используя отзыв учителя-логопеда и оценивая успешность выполнения заданий участниками проекта.

2.2. Подготовительный этап

Подготовительный этап включал в себя работу по анализу психолого-педагогической, медицинской документации.

В результате анализа были получены следующие данные: в проекте приняли участие 7 третьеклассников. Все дети обучаются по АООП НОО для слабовидящих обучающихся с задержкой психического развития (вариант 4.2.).

У 42,9% учащихся (3-х человек) расходящееся косоглазие, у 28,6% (2-х человек) сходящееся косоглазие, 57,1% (4 человека) страдают амблиопией. 28,6% обучающихся (2 человека) с альбинизмом. У 42,9% учащихся (3-х человек) отмечаются отклонения в психомоторной сфере, у 28,6% (2-х человек) нестабильное эмоциональное состояние, у всех учащихся наблюдается нарушение памяти, внимания. 57,1% (4 человека) более возбудимы, 42,9% учащихся (3 человека) заторможены. 42,9% учащихся (3 человека) обучающихся имеют поведенческие особенности и посещают занятия с психологом. 71,4% обучающихся (5 человек) имеют нарушения звукопроизношения. Все обучающиеся посещают занятия с логопедом в форме индивидуальных и подгрупповых занятий, имея следующие логопедические заключения:

1. Недостаточная сформированность средств языка с преобладанием неполноценности смысловой стороны речи. Стёртая дизартрия.
2. Лексико-грамматическое недоразвитие речи. Смешанная дисграфия.
3. Недостаточная сформированность средств языка с преобладанием неполноценности смысловой стороны речи. Аграмматическая дислексия, смешанная дисграфия.
4. Лексико-грамматическое недоразвитие речи.
5. Несформированность языковых и речевых средств языка. Семантическая дислексия, смешанная дисграфия.
6. Нарушение письма, обусловленное нечеткостью слухового восприятия и слуховых представлений о звуках (ФФН).

7. Лексико-грамматическое недоразвитие речи. Смешанная дисграфия.

Для выявления представленности содержания логопедической работы в плане овладения лексико-грамматическим строем речи в устной и письменной речи у слабовидящих третьеклассников с задержкой психического развития мы проанализировали рабочую программу учителя-логопеда «Коррекция аграмматической дисграфии» в соответствии со следующими критериями:

- структура рабочей программы;
- представленность в различных компонентах рабочей программы работы над развитием грамматического строя речи.

Изучив рабочую программу коррекционного курса «Коррекция аграмматической дисграфии» в образовательной организации – базе реализации проекта, мы обратили внимание, что основное внимание, согласно тематическому планированию, уделяется следующим направлениям:

- Развитие навыков словообразования.
- Развитие навыков словоизменения.
- Развитие навыков предложно-падежного управления.
- Развитие навыка выделения лексико-смысловых связей в предложении и тексте.

В рабочей программе были выделены следующие развивающие задачи:

- Формировать полноценные произносительные навыки.
- Развивать фонематическое восприятие, фонематическое представление.
- Формировать навыки анализа и синтеза звуко-слогового состава слова.
- Обогащать словарь детей преимущественно привлечением внимания к способам словообразования, к эмоционально-оценочному значению слов.
- Развивать связную речь в процессе работы над рассказом, пересказом с постановкой определенной коррекционной задачи по автоматизации в речи уточненных в произношении фонем.

На основе анализа программы можно сделать вывод о том, что в данной рабочей программе отсутствует структура, регламентированная требованиями Федерального государственного образовательного стандарта. Отмечается несоответствие задач – цели. В задачах программы не прослеживается работа по развитию грамматического строя речи, хотя в тематическом планировании видна последовательность работы по развитию грамматического строя речи.

В связи с тем, что аграмматическая дисграфия является следствием недоразвития грамматического строя речи, было решено выделить в коррекционном курсе отдельную рабочую программу «Развитие лексико-грамматической стороны речи и связной речи» которая будет более актуальна для обучающихся –участников проекта.

2.3. Диагностический этап

На диагностическом этапе было проанализировано 7 тетрадей для контрольных работ слабовидящих обучающихся третьего класса с задержкой психического развития.

В ходе анализа были получены следующие данные: у 100% обучающихся была выявлена смешанная форма дисграфии, у 71,4% (5-ти человек) наблюдается дисграфия на основе фонемного распознавания, 57,1% (4 человека) имеют дисграфию на основе нарушения языкового анализа и синтеза, у 42,9% обучающихся (3-х человек) наблюдается аграмматическая дисграфия, оптическая дисграфия у 14,3% детей (1 человек).

В диктантах были допущены следующие аграмматизмы:

– согласование прилагательного с существительным (первый морозный диньки, первый звёздочки, пушистый снежинки, сухой листья, осенние ветер, всё стало нарядные).

– пропуск предлога (прощание осенью-прощание с осенью, учениками – с учениками).

Примеры работ представлены в приложении. (Приложение А).

Для уточнения данных, полученных на основе письменных работ, были использованы устные пробы для обследования лексико-грамматической стороны речи и выявления предпосылок возникновения аграмматической дисграфии. Были предложены серии заданий по 4-м направлениям – синтаксис («Составь предложение из слов», «Исправь ошибку в предложении», «Закончи предложение», словоизменение («Закончи предложения, используя слово...»), «Закончи предложения, используя словосочетание», исследование словообразовательных процессов («Назови ласково», «Образуй прилагательное от существительного»), предложно-падежные конструкции («Скажи, где находится собака?», «Составь предложения с предлогами»).

Синтаксические ошибки допустили 85,7% обучающихся (6 человек). У 42,9% обучающихся (3-х человек) возникали сложности в составлении предложений из набора слов. В задании на исправление ошибки в предложении 71,4% обучающихся (5 человек) испытали затруднения. В серии заданий на словоизменение участники проекта продемонстрировали больше всего ошибок в изменении имен существительных по падежам – 42,9% (3 человека), в заданиях на согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах – 14,3% (1 человек).

При исследовании словообразовательных процессов у 85,7% (6-ти человек) были отмечены ошибки в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов и у 85,7% (6-ти человек) в образовании прилагательных от существительных. При образовании притяжательных прилагательных ошибки допустили 100% обучающихся (7 человек). В употреблении предложно-падежных конструкций ошибки допустили 28,6% обучающихся (2 человека).

Примеры ошибок, допущенных участниками проекта:

– ошибки в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов (горло-горлочка, воробей-воробейчик, воробей-воробушка, воробей-воробёнок, перо-перочек);

– ошибки в изменении имен существительных по падежам (на деревьях - на дерево, новым шашкам – новым шашки, могучими деревьями-могучими деревья);

– ошибки в образовании относительных и притяжательных прилагательных (шуба из меха – шубная, шапка из шерсти-шерстная; птицы, живущие в тайге – тайгевые, тайгенные, тайгические; у медведя хвост медвежачий, медведенный; у верблюда хвост верблюдин, верблюдиный; у птицы - птичий);

– нарушение в согласовании прилагательного с существительным в косвенных падежах (рыбак доволен рекой – рыбак доволен реке, доктор гордится белым халатом – доктор гордится белому халату);

– сложности в составлении простых предложений из ряда слов (Мама несет продукты в сумке. – Мама несет сумки с продуктами.; Высоко в небе летит самолёт. – Самолёт летит высоко над небом.)

– ошибки в понимании и употреблении предлогов (в будке – сзади, на будке – над будкой, выглядывает из-за будки – выглядывает от будки).

Таким образом, у 100% участников проекта (7 человек) наблюдаются нарушения грамматического строя речи, но на письме они проявились лишь у 42,9% обучающихся (3-х человек), в связи с тем, что у остальных еще не сформирован навык письма и потенциальные аграмматические ошибки на письме замаскированы яркими проявлениями дисграфии на основе нарушений языкового анализа и синтеза, дисграфии на основе нарушения дифференциации фонем и оптической дисграфии.

Обобщив результаты диагностического этапа, нами были сформированы две группы обучающихся по дифференцированному принципу:

1-я группа с относительно благоприятной перспективой (4 человека).

Данные обучающиеся продемонстрировали недостаточную сформированность синтаксических обобщений, испытали небольшие сложности в составлении предложений из рядов слов, отмечались единичные ошибки в понимании сложных логико-грамматических конструкций. В

заданиях на изменение имен существительных по падежам и согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах допускалось несколько ошибок. Отмечались сложности в заданиях на образование прилагательных от существительных и образование притяжательных прилагательных. В понимании и употреблении простых предлогов сложностей не возникло, но предложения со сложными предлогами были построены неверно.

2-я группа с менее благоприятной перспективой (3 человека). Данные обучающиеся продемонстрировали недостаточную сформированность синтаксических обобщений. Возникли сложности при составлении предложений из рядов слов, наблюдались множественные ошибки в понимании сложных логико-грамматических конструкций. Допускались ошибки в заданиях на образование существительных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов, на изменение имен существительных по падежам и согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах. Было допущено множество ошибок в заданиях на образование прилагательных от существительных и образование притяжательных прилагательных, а также отмечались сложности в понимании и употреблении простых предлогов.

2.4. Разработческий этап проекта

На основе результатов диагностического этапа обоснована необходимость выделения отдельного курса логопедической направленности «Развитие лексико-грамматической стороны речи и связной речи» (Приложение В).

В рамках данного курса работа ведется над 4-мя видами речевой деятельности: чтение, письмо, слушание, говорение.

Данный коррекционный курс направлен на:

- формирование, развитие лексического строя речи и овладение закономерностями грамматического строя речи;
- практическое овладение моделями различных синтаксических конструкций;
- развитие связной устной и письменной речи.

Программа имеет три направления, которые тесно связаны между собой:

- накопление, уточнение и активизация словаря;
- развитие навыков словоизменения и словообразования;
- работа над предложением и связной речью.

Работа по данным направлениям на занятиях коррекционного курса осуществляется параллельно.

В данной рабочей программе сконкретизирована цель курса, выделены его основные задачи, описано место коррекционного курса в учебном плане, планируемые результаты освоения коррекционного курса, предметные результаты курса структурированы на основе задач, а также составлено тематическое планирование.

При обследовании сформированности лексико-грамматической стороны речи и при выявлении предпосылок возникновения аграмматической дисграфии в устных пробах обучающиеся допускали ошибки:

- в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов (горло-горлочка, воробей-воробейчик, воробей-воробушка, воробей-воробёнок, перо-перочек);

– в изменении имен существительных по падежам (на деревьях – на дерево, новым шашкам – новым шашки, могучими деревьями-могучими деревья);

– в образовании относительных и притяжательных прилагательных (шуба из меха – шубная, шапка из шерсти-шерстная; птицы, живущие в тайге – тайгевые, тайгенные, тайгические; у медведя хвост медвежий, медведенный; у верблюда хвост верблюдин, верблюдиный; у птицы - птичий);

– в согласовании прилагательного с существительным в косвенных падежах (рыбак доволен рекой – рыбак доволен реке, доктор гордится белым халатом – доктор гордится белому халату);

– в составлении простых предложений из ряда слов.

Следовательно, в планируемых результатах освоения коррекционного курса «Развитие лексико-грамматического строя речи и связной речи» целесообразно отразить предметные результаты освоения курса по трём направлениям:

Обучающиеся получают возможность научиться в устной и письменной речи:

1. Накопление, уточнение и активизация словаря.

Образовывать новые слова с помощью суффиксов и приставок, а также сложные слова; разбирать слова по составу; объяснять лексическое значение слов; подбирать антонимы, синонимы, расширять поля родственных слов.

2. Развитие навыков словоизменения и словообразования.

Определять грамматические признаки существительного, глагола, прилагательного. Различать части речи. Практически употреблять число существительных, прилагательных и глаголов; род и падеж существительных и прилагательных; время, лицо глаголов.

3. Работа над предложением и связной речью.

Правильно согласовывать слова, относящиеся к разным частям речи. Строить сложные предложения различного типа. Устанавливать в сложных

предложениях причинно-следственные связи, выделять главные и второстепенные члены предложения. Составлять предложения по картинке или серии картинок; рассказ с соблюдением логики развития сюжета.

Данное содержание реализуется через тематическое планирование. В тематическом планировании представлены темы занятий, на которых ведется работа по развитию лексико-грамматического строя речи.

В качестве дидактического обеспечения к данной рабочей программе нами разработаны комплексы упражнений для слабовидящих обучающихся 3 класса с задержкой психического развития. Дидактический материал адаптирован в соответствии с индивидуальными особенностями детей данной нозологической группы: шрифт увеличен, яркий иллюстративный материал обведён чёрными рамками.

Комплексы структурированы по следующим направлениям работы: словообразование, словоизменение, предложение и текст. Дифференцированный подход заключается в разном уровне сложности заданий.

Комплекс упражнений для 1-ой группы с относительно благоприятной перспективой включает в себя упражнения наиболее высокого уровня сложности («Прочитай текст. Найди однокоренные слова. Запиши их и выдели корень.», «Составь сложные слова и запиши их в третий столбец, выделяя корни. Подчеркни соединительную гласную (-О или -Е).», «Назови и запиши названия детёнышей животных и птиц, которые образованы при помощи суффиксов –ОНОК, ЁНОК.», «Составь из слов каждой строки предложения и запиши их. Подчеркни предлоги.», «Исправь ошибки и напиши текст правильно.», «Запиши рядом с существительными женского рода однокоренные существительные мужского рода. В существительных женского рода выдели суффиксы.», «Спиши предложения. От глаголов в скобках образуй глаголы настоящего и прошедшего времени.», «Придумай предложения с данными словосочетаниями и запиши их.», «Прочитай.

Расставь предложения в таком порядке, чтобы получился текст. Озаглавь его и спиши.»).

Комплекс упражнений для 2-ой группы с менее благоприятной перспективой включает в себя упражнения среднего уровня сложности («Допиши к каждому слову два однокоренных слова. Выдели корень.»), «Выдели корень в слове «пылесос». Сколько корней в этом слове?», «Прочитай слова. Запиши их, выделяя приставки.»), «Образуй от данных слов однокоренные слова, используя суффиксы –ИК, -ИЩ. Запиши, выдели суффиксы.»), «Вспомни, чем отличается приставка от предлога? Спиши предложения, раскрывая скобки.»), «Вставь пропущенные предлоги НА, ПОД, К, НАД и запиши полученные словосочетания. Подчеркни предлоги.»), «Запиши имена существительные в нужные столбцы, распределяя их по родам.»), «Соедини противоположные по значению слова.»), «Вставь в предложения подходящие по смыслу имена прилагательные. Обозначь в них окончания.»), «Прочитай текст, вставь подходящие слова, которые обозначают действия. Спиши текст.»), «Составь из данных слов словосочетания с предлогами и запиши их.»), «Придумай предложения по вопросам и запиши их.».)

Комплексы упражнений представлены в Приложении Г.

Упражнения в обоих комплексах направлены на:

- уточнение морфологической структуры слова (приставка, корень, суффикс, окончание);
- развитие навыков словоизменения и словообразования;
- развитие навыка правильного употребления предложно-падежных конструкций;
- установление логических и языковых связей между предложениями;
- обучение синтаксически правильному оформлению предложения.

Выполняя данные задания, обучающиеся тренируются в узнавании существенных признаков различных частей речи, на практике рассматривают изменение слов и согласовывают их между собой (прилагательные с

существительными, числительные с существительными и тд.). Работая с текстом, ребенок учится определять тему, основную мысль, последовательность и связность предложений в тексте, устанавливать смысловую зависимость между предложениями.

Все упражнения подобраны с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Задания постепенно усложняются. Выполнение их в данной последовательности позволяет преодолеть трудности в формировании грамматического строя речи и развить связную речь.

2.5. Этап апробации и оценка результативности проекта

Апробация продукта проекта проходила после проведения диагностического этапа с 27 марта по 29 апреля 2022 на базе одного из КГБОУ г. Красноярска.

В рамках апробации нами были проведены 4 подгрупповых занятия по развитию лексико-грамматической стороны речи и связной речи у слабовидящих обучающихся 3 класса с задержкой психического развития по разработанной рабочей программе с использованием комплексов упражнений.

Первое занятие было проведено на тему «Родственные слова». Целью занятия являлось развитие умения находить корень в слове как общую часть родственных слов и формирование навыка образовывать однокоренные слова. По итогам первого занятия были сделаны следующие выводы:

- дидактический материал был подобран в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ребенка;
- интерес к заданиям сохранялся на протяжении всего занятия;
- обучающиеся испытали сложности в дифференциации однокоренных и родственных слов;
- рассказ с использованием однокоренных слов был составлен детьми с помощью логопеда.

Далее, мы провели второе занятие на тему «Сложные слова», направленное на развитие умения находить и выделять признаки сложных слов. По итогам второго занятия были сделаны следующие выводы:

- дидактический материал был подобран в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ребенка;
- интерес поддерживался на протяжении всего занятия, а также сохранялась концентрация внимания;
- особый интерес у детей вызвало задание на объяснение образования различных сложных слов.

Целью третьего занятия на тему «Приставки» являлось совершенствование обучающихся в практическом образовании, употреблении и написании слов с приставками, а также в развитии связной речи: умении составлять предложения по сюжетной картине, используя слова с приставками, связывая их в единый рассказ. По итогам третьего занятия были сделаны следующие выводы:

- особый интерес у детей вызвало задание на подбор слов-антонимов с приставками;
- некоторые обучающиеся затруднялись ответить в ходе рассуждения, но справились со стимулирующей помощью в виде наводящих вопросов;
- при составлении предложений по сюжетной картинке, используя слова с приставками, были замечены трудности, понадобилась направляющая помощь логопеда.

Четвертое занятие было проведено на тему «Образование слов при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов». Целью занятия являлось развитие навыков словообразования при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов. По итогам четвертого занятия были сделаны следующие выводы:

- творческое задание «Придумай свой конец рассказа и допиши его» вызвало у детей повышенный интерес;

– были замечены сложности в нахождении слов, образованных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов в тексте.

Пятое занятие было проведено на тему «Предлог как отдельное слово». Целью занятия являлось закрепление значения предлогов, усвоение правила о раздельном написании предлогов со словами. По итогам пятого занятия были сделаны следующие выводы:

– задание на нахождение и исправление ошибок (слитное написание предлогов со словами) вызвало у детей наибольший интерес;

– были замечены сложности в задании «Подбери и вставь нужный предлог, чтобы получилось предложение»;

– в ответах детей присутствовали ошибки лексико-синтаксического оформления.

Шестое занятие было проведено на тему «Имя существительное». Целью занятия являлось умение выделять имя существительное среди других частей речи, дифференцировать одушевленные и неодушевленные существительные. По шестому занятию были сделаны следующие выводы:

– дети успешно справились с заданием на нахождение лишнего слова в ряду слов, в котором присутствует имя существительное среди глаголов и прилагательных;

– в задании на дифференциацию одушевленных и неодушевленных существительных ошибок допущено не было;

На данном занятии участники проекта чувствовали себя уверенно, справлялись с заданиями, интерес к занятию наблюдался на протяжении всего времени его проведения.

Седьмое занятие было проведено на тему «Единственное и множественное число существительных». Цель занятия – развитие умения изменять имя существительное по числам. По итогам седьмого занятия были сделаны следующие выводы:

– в игре «Один-много» с перекидыванием мяча (логопед бросает мяч, произнося слово существительное в единственном числе, а дети возвращают

мяч, называя слово, во множественном числе) участники проекта не допустили ошибок;

– задание на нахождение и исправление ошибок (слитное написание предлогов со словами) вызвало у детей наибольший интерес;

– в письменном задании на изменение существительных по образцу (конфета-конфеты-много конфет) у некоторых детей возникли трудности.

Восьмое занятие было проведено на тему «Род имен существительных». Целью занятия являлось закрепление знаний о существительных, практическое употребление существительных женского, мужского, среднего рода. По итогам восьмого занятия были сделаны следующие выводы:

– в задании «Запиши имена существительные в нужные столбцы, распределяя их по родам» детьми были допущены ошибки; замечены сложности в дифференциации среднего и мужского рода;

– отмечались затруднения в задании на подбор существительных противоположного пола (собака-пёс);

– успешно участники проекта справились с заданием «Найди и подчеркни лишнее слово», в котором были представлены ряды из трёх имён существительных одного рода и четвертого лишнего другого рода.

По итогам проведенных занятий, мы пришли к выводу, что разработанный нами продукт позволяет поддерживать интерес у детей на протяжении всего занятия, в виду новизны, большого количества, вариативности заданий.

Проведем внутреннюю и внешнюю оценки, выведенные по итогу мониторинга реализации продукта проекта.

Нами был проведен рефлексивный анализ собственной деятельности. Основные тезисы представлены ниже.

– В рамках предпроектного исследования нами были подобраны устные пробы для исследования сформированности лексико-грамматического строя речи. По данной методике мы провели обследование группы детей.

– В рамках реализации проекта мы создали продукт, направленный на развитие лексико-грамматического строя речи и связной речи у целевой группы, а именно у слабовидящих третьеклассников с задержкой психического развития.

Продукт проекта повышает у детей мотивацию к занятиям по развитию лексико-грамматического строя речи и связной речи, позволяет детям с интересом осваивать необходимые навыки для овладения правилами устной и письменной речи.

– При разработке продукта проекта мы учитывали психологические, физиологические, интеллектуальные и речевые особенности детей.

– Апробация показала, что наш продукт позволяет поддерживать интерес у детей на протяжении всего занятия, в виду новизны, большого количества, вариативности заданий.

Внешняя оценка продукта проекта была дана курирующим учителем-логопедом образовательного учреждения.

Специалист отметила грамотно подобранный комплекс упражнений с учетом дифференцированного подхода, адаптированность наглядного материала под индивидуальные особенности детей данной нозологической группы (увеличенный шрифт, яркий иллюстративный материал, чёрные рамки для выделения границ рисунков).

Также было отмечено, что интересный материал повышает мотивацию к занятиям у детей.

Таким образом, реализация проекта привела к положительной оценке, которая подтверждает актуальность и значимость продукта.

В качестве дальнейшей перспективы следует:

1. Более детально проработать смысловые связи между упражнениями, введя игровую сюжетную линию;
2. На основе комплексов упражнений разработать рабочую тетрадь;
3. Отдать работу в печать.

Мы считаем, что проект будет полезен в сфере образования, поскольку:

– Продукт проекта могут использовать не только учителя-логопеды, но и родители, учителя-дефектологи и другие работники сферы образования;

– Продукт может быть использован как полностью, так и выборкой отдельных заданий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время проблема аграмматической дисграфии у детей со сложными дефектами не теряет своей актуальности в силу того, что увеличивается количество детей с сложными дефектами, у которых наблюдается нарушение письма.

Анализ научно-методической литературы позволил расширить наши теоретические знания по проблеме аграмматической дисграфии.

В первой главе мы подробно раскрыли важные аспекты: психологические механизмы и операции процесса письма; современное состояние проблемы нарушения письма при нарушениях зрения и задержке психического развития; исследование существующих подходов к выявлению и преодолению аграмматической дисграфии.

Так как исследований нарушения письма у детей, имеющих эти нарушения в комплексе, недостаточно, было решено тщательно исследовать письмо у младших школьников с нарушением зрения и задержкой психического развития.

В ходе диагностического этапа нами были выявлены особенности проявлений лексико-грамматических нарушений в устной речи у слабовидящих младших школьников с задержкой психического развития. Полученные данные позволили сделать вывод о том, что необходимо создать продукт, направленный на развитие лексико-грамматического строя речи, так как у всех участников проекта наблюдаются аграмматизмы в устной речи, но на письме они проявились лишь у нескольких обучающихся, в связи с тем, что у остальных потенциальные аграмматические ошибки на письме замаскированы яркими проявлениями дисграфии на основе нарушений языкового анализа и синтеза, дисграфии на основе нарушения дифференциации фонем и оптической дисграфии.

На разработческом этапе нами была составлена рабочая программа коррекционного курса «Развитие лексико-грамматического строя речи и связной речи». В качестве дидактического обеспечения к данной рабочей программе нами разработаны два комплекса упражнений, дифференцированных по разному уровню сложности заданий.

В ходе апробации нами был проведён цикл занятий, включающий в себя использование заданий, направленных непосредственно на развитие лексико-грамматического строя речи и связной речи. Внедрение продукта показало, что с его использованием решается ряд поставленных задач.

По завершении периода апробации представители образовательной организации представили «Отзыв курирующего специалиста» и «Акт внедрения», согласно которым проект получил положительную оценку.

Данные апробации позволяют говорить о том, что нам удалось успешно составить проект, направленный на преодоление аграмматической дисграфии у слабовидящих третьеклассников с задержкой психического развития.

Таким образом, цель проекта нами достигнута, поставленные задачи реализованы. В качестве дальнейшей перспективы предполагается апробация всего тематического планирования с использованием предложенного методического обеспечения и комплекса упражнений для его реализации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аманатова М.М., Развитие фонематических процессов на логопедических занятиях // Логопедия. 2012. № 1. С. 20-27.
2. Амонашвили Ш.А., Школа жизни. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2018. 76 с.
3. Ананьев Б.Г., Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека // Психология личности: в 2 т. Т. 2: Хрестоматия. 2-е изд., доп. Самара: БАХРАХ-М, 2018. 492 с.
4. Арбекова Н.Е., Журнал индивидуальной работы учителя-логопеда. Москва: РГГУ, 2014. 168 с.
5. Аршавский И.А., Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития. М.: Наука, 2012. 155 с.
6. Ахутина Т.В., Диагностика речевых нарушений школьников: практ. Пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2019. 157 с.
7. Бабкина Н.В., Специфика системы осознанной саморегуляции познавательной деятельности детей с ЗПР и ее формирование в условиях реализации ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // От истоков к современности : 130 лет орг. Психол. о-ва при Моск. ун-те: юбилейн. конф: в 5 т. Москва: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2015. Т. 1. С. 399-401.
8. Безруких М.М., Обучение первоначальному письму: метод. пособие к прописям. Москва: Просвещение, 2002. 34 с.
9. Бельтюков В.И., Об усвоении детьми звуков речи. Москва: Просвещение, 1964. 91 с.
10. Блинова Л.Н., Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб.пособие. М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2017. 136 с.

11. Винарская Е.Н., Нейролингвистический анализ звуковой стороны речи. // Язык и человек: сб. ст. посвящ. памяти П. С. Кузнецова. Москва, 1970. С. 55-62.
12. Волкова Л.С., Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 томах. Том 1. М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1997. Волкова Л.С., Хрестоматия по логопедии. Том 2. М.: Владос, 1997. 560 с.
13. Выготский Л.С., Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 2017. 224 с.
14. Гвоздев А.Н., Вопросы изучения детской речи. Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. 472 с.
15. Гвоздев А.Н., Усвоение детьми звуковой стороны русского языка. Москва: Акцидент, 2012. 164 с.
16. Дорофеева Т.А., Особенности использования органов чувств в учебной деятельности младшими школьниками с нарушениями зрения // Дефектология, 2002. №1.
17. Елецкая О.В., Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: формирование представлений о пространстве и времени. Санкт-Петербург: Речь, 2010. 180 с.
18. Ермаков В.П., Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2000. 240 с.
19. Ефименкова Л.Н., Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2014. 176 с.
20. Ефименкова Л.Н., Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов :Кн. для логопедов. М.: Просвещение, 1991. 224 с.
21. Журова Л.Е., К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста. Москва: Просвещение, 2003. 279 с.
22. Зябкина, Е.А., Особенности непроизвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития. // Педагогика и

- психология: перспективы развития: сб. материалов III междунар. науч.-
практ. конф., 16 дек. 2017 г., г. Чебоксары. Чебоксары, 2017. С. 214-216.
23. Каффеманас Р.Б., Исследование осязательного восприятия аномальных
детей. // Дефектология. 1988. №2.
24. Каффеманас Р.Б., Особенности интермодального переноса образа у
нормально развивающихся школьников и детей с нарушениями
развития // Дефектология. 1994. №3.
25. Каффеманас Р.Б., Сравнительное исследование осязания у аномальных
детей разных категорий // Дефектология. 1991. №5.
26. Клейменова О.А., Особенности работы логопеда по преодолению
нарушений письма у младших школьников // Логопед. 2014. №5. С.88-
101.
27. Климов Г. А., Фонема и морфема: к проблеме лингвистич. единиц.
Москва: ЛИБРОКОМ, 2013. 188 с.
28. Костенкова Ю.А., Дети с задержкой психического развития. М.:
Школьная пресса, 2014. 176 с.
29. Крупская Е.А., Диагностическое исследование памяти у младших
школьников с задержкой психического развития. // Актуальные вопросы
психологии. 2016. № 11. С. 3-9.
30. Кузнецова Л.В. Основы специальной психологии. М.: Академия, 2002.
31. Лалаева Р.И., Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у
младших школьников. СПб.: Союз, 2011. 224 с.
32. Лалаева, Р.И., Бенедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших
школьников. Диагностика и коррекция. -Ростов н./Д: «Феникс», СПб:
«Союз», 2004. 224 с.
33. Лебединская К.С., Основные вопросы клиники и систематики задержки
психического развития. // Дефектология. 2016. №3. С. 15-27.
34. Левченко Е.В., Развитие фонематического восприятия младших
школьников // Педагогическое мастерство: материалы II междунар.
науч. конф., декабрь 2012 г.. г. Москва. Москва, 2012. С. 117-123.

35. Леонтьев А.Н., Вопросы психологии: сб. статей. М.: Междунар. образоват. психол. колледж, 2015. 392 с.
36. Лиходедова Л.Н., Нарушение письменной речи у школьников с задержкой психического развития // Специальное образование. 2012. № 2 . С. 93-101.
37. Логинова, Е.А. Нарушения письма у младших школьников с задержкой психического развития // Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция: монография. Москва: Педагогика, 2018. С. 188-200.
38. Лурия А.Р., Письмо и речь: нейролингвистические исследования: учеб. пособие для вузов. Москва: Академия, 2012. 352 с.
39. Лурия А.Р., Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 352 с.
40. Лурия А.Р., Психологическое содержание процесса письма. Хрестоматия по логопедии. М.: «Академия», 1997. С. 326-333.
41. Мамаева А.В., Обследование речи младших школьников: метод. рекомендации. Красноярск: Краснояр. Гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2019. 118с.
42. Марковская И.Ф., Типы регуляторных нарушений при задержке психического развития. // Дефектология. 2016. №3. 36 с.
43. Марковская И.Ф., Типы регуляторных нарушений при задержке психического развития. // Дефектология. 2016. №3. 36 с.
44. Мисаренко Г.Т., Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков // Логопед. 2014. № 2. С. 98-104.
45. Новикова О.Н., Особенности речевого развития школьников с ЗПР // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. ст. XIV междунар. науч.-практ. конф., 25 февр. 2018 г., г. Пенза. Пенза, 2018. С. 194-197.

- 46.Обухова, Н.А., Некоторые особенности психического развития детей с задержкой психического развития, имеющих нарушения чтения и письма // Школьный логопед, 2011. № 2. С.41-44.
- 47.Оглобина И.Ю., Логопедическая тетрадь для коррекции дисграфии и дислалии у младших школьников. М.: Владос, 2015. 64 с.
- 48.Оглобина И.Ю., Игровые задания и упражнения в предупреждении нарушений письменной речи младших школьников // Логопед. 2015. № 5. С. 116-122.
- 49.Орфинская В.К., Расстройства речи, связанные с избирательным недоразвитием фонематической системы // Пятая научная сессия по дефектологии, 27-30 марта 1967 г.: тез. докл. Москва: Просвещение, 1967. С. 88-95.
- 50.Парамонова Л.Г., Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. СПб., 2006. 128с.
- 51.Парамонова Л.Г., Предупреждение и устранение дисграфии у детей. СПб.: Лениздат; Издательство "Союз", 2001. 286с.
- 52.Поварова И.А., Логопедия: нарушения письменной речи у младших школьников. М.: Юрайт, 2020. 140 с.
- 53.Садовникова И.Н., Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников. М. 1997-184 с.
- 54.Сиволапов С.К., Особенности образной сферы у школьников с ЗПР. // Дефектология. 2018. № 2. С. 3-10.
- 55.Сиволапов С.К., Особенности образной сферы у школьников с ЗПР. // Дефектология. 2018. № 2. С. 3-10.
- 56.Сидорова У.М., Формирование речевой и познавательной активности у детей с ЗПР. М.: ТЦ Сфера, 2015. 64 с.
- 57.Соловьева Л. Г., Логопедия. М.: Юрайт, 2020. 192 с.
- 58.Токарева О.А., Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков. М.: Медицина, 1969. 123 с.

59. Филичева Т.Б., Основы логопедии: Учеб.пособие для студентов пед. интовпо спец. Педагогика и психология. М.: Просвещение, 1989. 223 с.
60. Фомичева М.Ф., Воспитание у детей правильного произношения: Пособие для логопеда и воспитателя дет. Сада. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 2017. 320 с.
61. Хватцев М.Е., Аграфия и дисграфия // Хрестоматия по логопедии. М., 1997.
62. Четверушкина Н.С., Слоговая структура слова: Системный метод устранения нарушений. М.: Национальный книжный центр, 2016. 192 с.
63. Эльконин Д.Б., Некоторые вопросы диагностики психического развития детей: диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. Москва-Воронеж: Педагогика, 2017. 416 с.
64. Яструбинская Е.А., Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста // Логопедия. 2014. №2(4). С. 60-70.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

23 декабря
Диктант
Декабрь
Декабрь. Принимать первые
морозные дни. Ладятся
с меда первые звёздочки.
Снежный покров покрывает
поля и леса. На деревьях
блестят пушистые снежинки.
С берёз и осин листва
давно опала. Только на
дубах желтеют сухие
листья. Тишина в лесу.
Вдоль дождя была вся
семья песка. Я олянуся.

14 октября.

Диктант.

Троцкаякие сосныю.

В октябре стоит сырая по-
года. Весь месяц идёт дожди.
Дует осеннее ветер. Шумит
в саду деревья. Ночью перестал
дождь. Выпал первый снег. Кру-
гом светло. Везде вокруг стало
непривычно. Две вороны сели на
берёзу. Посыпался пушистый
снежок. Дорога боднёра. Шумит
листья и трава на тропе
у дома.

Обследование лексико-грамматической стороны речи (устные пробы)

1. Синтаксис

А) Я назову слова, а ты составь из них предложения:

Ветке, сидит, птица, на _____

Несёт, сумке, в, мама, продукты _____

Небо, высоко, лететь, самолёт _____

Б) Исправь ошибку в предложении:

Мешок насыпали в картошку _____

Собака сидит в будка _____

Клеёнка покрыта скатерть _____

Зима пришла, потому что река замерзла _____

Самолет разбился, хотя мотор был неисправен _____

В) Закончи предложение:

У Ани промокли сапоги, потому что _____

Мама пошла на работу, несмотря на то, что _____

Автобус остановился перед пешеходным переходом, чтобы _____

Ваня замёрз, хотя _____

2. Словоизменение

А) Изменение имен существительных по падежам (во мн.ч.)

Закончи предложения, используя слово... (с опорой на картинку).

Деревья:

В мире с каждым годом становится всё меньше _____

Удобрения необходимы всем садовым _____

Сибирская тайга знаменита своими могучими _____

Многие птицы вьют свои гнёзда на _____

Шашки:

Всем ребятам не хватило _____

Дети рады новым _____

Ученики играли новыми _____

Ребята думали о _____

Б) Сogласование прилагательного с существительным в косвенных падежах.

Закончи приложения, используя словосочетание (с опорой на картинку).

Это белый халат.

У доктора нет _____

Доктор пристегнул значок к _____

Доктор гордится _____

Даша мечтает о _____

Быстрая река.

В нашем крае нет такой _____

Пароход плывёт по _____

Я вижу _____

Рыбак доволен _____

Каждая рыба мечтает о _____

3. Исследование словообразовательных процессов

А) Образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов

Назови ласково:

Дом-домик

Перо - _____

Голова - _____

Горло - _____

Черешня - _____

Воробей - _____

Ухо - _____

Б) Образование прилагательных от существительных.

Сумка из кожи – кожаная, а...

Шуба из меха - _____

Шапка из шерсти - _____

Горка из льда - _____

Морс из клюквы - _____

Салат из моркови - _____

Если птицы живут в лесу, они _____

Если на болоте - _____

Если в пустыне - _____

Если в поле - _____

Если в тайге - _____

Если в степи - _____

Г) Образование притяжательных прилагательных.

У собаки хвост – собачий, а у...

Верблюда - _____

Медведя - _____

Птицы - _____

Орла - _____

Оленя - _____

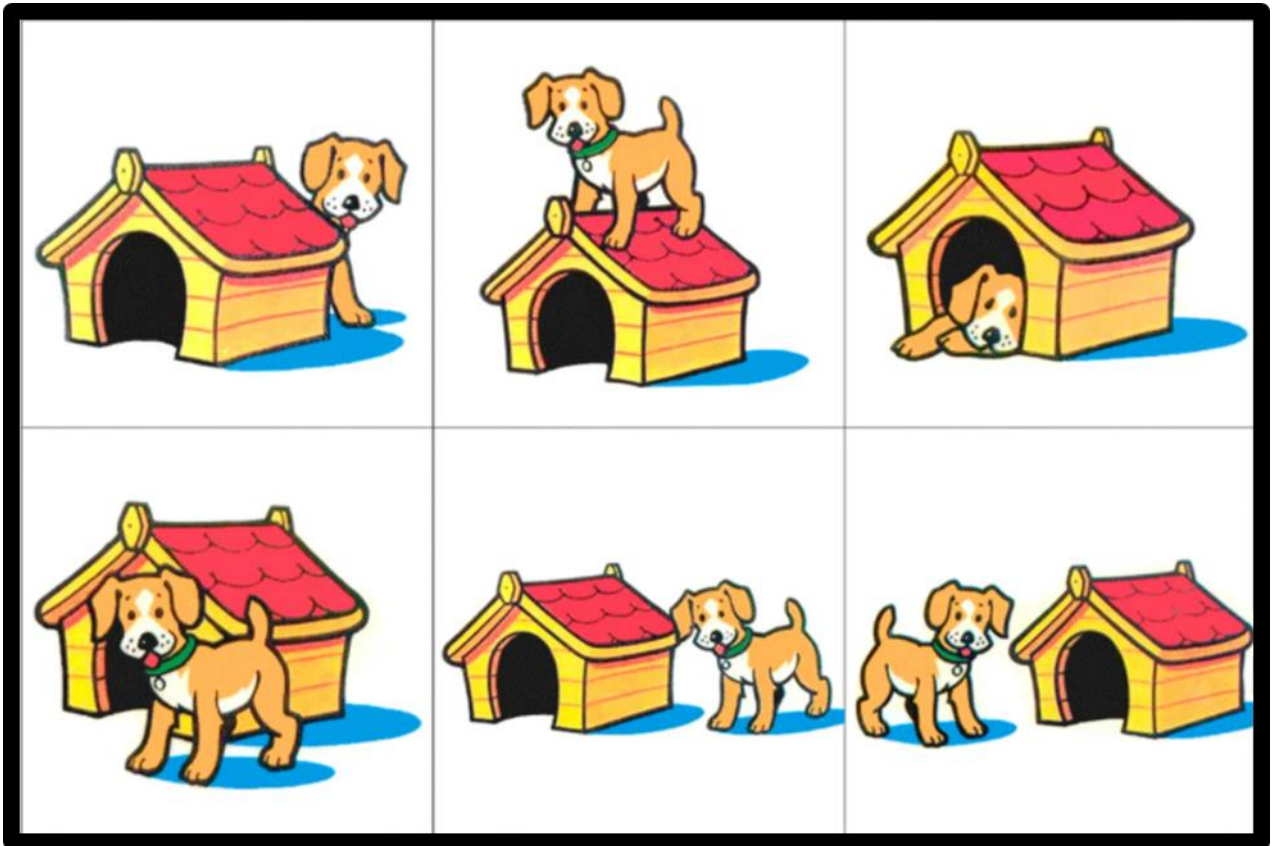
Козы - _____

3. Предложно-падежные конструкции

	Употребление	Понимание (проверяется при ошибках в употреблении)
<i>В будке</i> <i>На будке</i> <i>За будкой</i> <i>Перед будкой</i> <i>Из-за будки</i>	<i>Где сидит собака?</i> <i>Откуда выглядывает собака?</i>	<i>Покажи, где собака сидит...</i>







ИЗ-ЗА

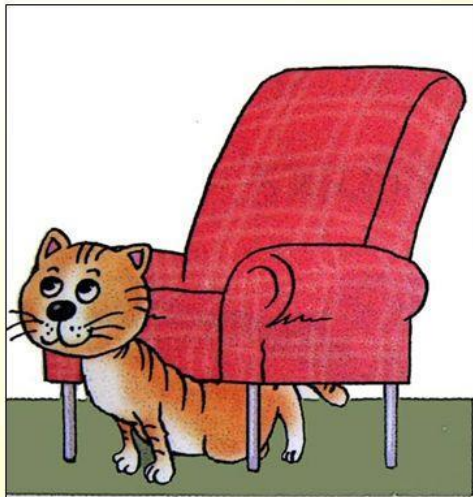


Мальчик выглядывает **из-за** дерева

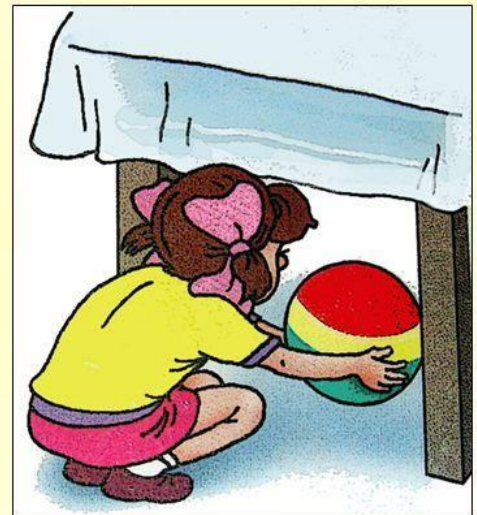


Дети встали **из-за** стола

ИЗ-ПОД



Кошка вылезает **из-под** кресла



Девочка достаёт мячик **из-под** стола

Принята решением ППк

от ХХ.ХХ.20ХХг

протокол №Х

__подпись__ /ФИО

Утверждаю:

Директор.

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА
КОРРЕКЦИОННОГО КУРСА
**«РАЗВИТИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ
И СВЯЗНОЙ РЕЧИ»**
(для обучающихся 3 класса по АООП НОО для слабовидящих
обучающихся, вариант 4.2)

Авторы-составители:

В.А. Алёхина;

А.В. Хмельницкая

Красноярск 2022

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИОННОГО КУРСА
«РАЗВИТИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ
И СВЯЗНОЙ РЕЧИ»
(для обучающихся 3 класса по АООП НОО для слабовидящих
обучающихся, вариант 4.2)

I. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Цель курса – развитие лексико-грамматической стороны речи и связной речи в устной и письменной речи у слабовидящих обучающихся 3 класса с ЗПР, способствующая успешному усвоению программного материала по русскому языку.

Характеристика коррекционного курса

Данный коррекционный курс направлен на:

- формирование, развитие лексического строя речи и овладение закономерностями грамматического строя речи;
- практическое овладение моделями различных синтаксических конструкций;
- развитие связной устной и письменной речи.

Описание места коррекционного курса в учебном плане.

Данный курс является элементом программы коррекционно-развивающей работы.

Частота занятий - 2 раза в неделю, форма организации – подгрупповые занятия.

Данный коррекционный курс тесно связан с коррекционным курсом «Произношение», а также с учебными предметами «Русский язык», «Литературное чтение» и создает базу для их успешного усвоения.

Развитие речи на занятиях по произношению предусматривает формирование звуковой стороны речи на материале различных синтаксических конструкций и коммуникативных моделей для общения с окружающими.

На уроках «Русского языка» обучающиеся приобретают не только навыки грамотного письма, но и происходит развитие устной речи благодаря наблюдениям и обобщениям в области речевых звуков. Навыки связного высказывания формируются в процессе систематических упражнений в

составлении предложений, текстов с использованием изучаемого лексико-грамматического материала.

Уроки литературного чтения предусматривают использование чтения как одного из средств развития речи. На данных уроках обучающиеся закрепляют правильное произношение звуков и слов сложной слоговой структуры, накапливают словарный запас, развивают грамматический строй языка и понимание синтаксических конструкций. Развитие речи на уроках литературного чтения обеспечивает овладение умениями отвечать на вопросы о прочитанном, выполнять устно-речевые упражнения после текстов, составлять планы к рассказам, осуществлять систематическую словарную работу по текстам изучаемых произведений.

Планируемые результаты освоения коррекционного курса

Личностные результаты:

- формирование уважительного отношения к различным мнениям, развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций;
- развитие познавательных и личностных мотивов учебной деятельности;
- формирование осознанного отношения к устранению ошибок на письме и желания применять полученные умения на уроках;
- принятие и освоение социальной роли обучающегося (правил поведения на занятиях, ответственного отношения к занятиям, регулярного посещения занятий в соответствии с расписанием, выполнение домашних заданий).

Метапредметные результаты:

Курс обеспечивает формирование следующих универсальных учебных действий:

Регулятивных

- определять цель учебной деятельности.
- учиться находить и формулировать учебную проблему совместно с учителем.
 - составлять план выполнения задач, решения проблем творческого и поискового характера, выполнения проекта совместно с учителем.
 - работать по составленному плану, сверять свои действия с целью и, при необходимости, исправлять ошибки с помощью учителя.
 - соотносить результат своей деятельности с целью и оценивать его.
 - в диалоге с учителем учиться выделять критерии оценки и определять степень успешности выполнения своей работы, исходя из определенных критериев, совершенствовать критерии оценки и пользоваться ими в ходе оценки и самооценки.
- понимать причины своего неуспеха и находить способы выхода из этой

ситуации.

Познавательных

- получать информацию из различных источников и разными методами, ориентироваться в собственной системе знаний и осознавать необходимость получения новых знаний.

- перерабатывать информацию с целью получения необходимого результата.
- осуществлять анализ (выделение признаков);
- производить синтез (составление целого из частей, в том числе с самостоятельным достраиванием);
- выбирать основания для сравнения, классификации объектов;
- определять аналогии и причинно-следственные связи;
- выстраивать закономерную, логическую цепь рассуждений;
- относить объекты к известным понятиям;
- преобразовывать информацию из одной формы в другую и выбирать наиболее удобную для себя форму;

Коммуникативных

- оформлять свои мысли в устной и письменной форме (на уровне предложения и текста);
- учиться работать в паре, группе;
- договариваться о правилах поведения и общения, следовать им.

Предметные результаты

Обучающиеся получают возможность научиться в устной и письменной речи:

- *Накопление, уточнение и активизация словаря*

Образовывать новые слова с помощью суффиксов и приставок, сложные слова. Разбирать слова по составу. Объяснять лексическое значение слов. Подбирать антонимы, синонимы, расширять поля родственных слов.

- *Развитие навыков словоизменения и словообразования*

Определять грамматические признаки существительного, глагола, прилагательного. Различать части речи. Практически употреблять число существительных, прилагательных и глаголов; род и падеж существительных и прилагательных; время, лицо глаголов.

- *Работа над предложением и связной речью.*

Правильно согласовывать слова, относящиеся к разным частям речи. Строить сложные предложения различного типа. Устанавливать в сложных предложениях причинно-следственные связи, выделять главные и второстепенные члены предложения. Составлять предложения по картинке или серии картинок; рассказ с соблюдением логики развития сюжета.

Система оценки достижения планируемых результатов.

Во время прохождения программы предусмотрены:

- входящая (первичная) диагностика;
- текущий мониторинг (проводится в форме диктантов, тестов, выполнения контрольных упражнений);
- итоговая диагностика

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

II. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОГО КУРСА

Программа имеет три направления, которые тесно связаны между собой:

- накопление, уточнение и активизация словаря;
- развитие навыков словоизменения и словообразования;
- работа над предложением и связной речью.

Работа по данным направлениям на занятиях коррекционного курса осуществляется параллельно.

1. Накопление, уточнение и активизация словаря.

Знакомство с понятием «однокоренные слова». Понимание и употребление в речи слов, выражающих поручения, приказание. Слова – названия предметов, действий, с которыми обучающийся постоянно сталкивается в быту, учебе, при знакомстве с природой, общественными явлениями. Понимание обобщающих значений слов, сложных слов.

Понимание и правильное употребление слов со значением уменьшительности, увеличительности (существительные с суффиксами «-ик», «-ек», «-к», «-очк», «-ечк», «-ищ»); слов, обозначающих детенышей животных (существительные с суффиксом «-онок», «-енок»); лиц по роду их деятельности (существительные с суффиксами «-ист», «-щик», «-чик», «-ниц» (а), «-ель», «-арь»); движение, признаки предмета по цвету, форме, величине, вкусу, температурным свойствам, качеству, противоположных им по значению (твердый – мягкий); признаки действия (утром, вечером, сегодня).

2. Развитие навыков словоизменения и словообразования.

Согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах во множественном числе.

Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида (одевается – оделся). Дифференциация возвратных и невозвратных глаголов (прячет- прячется). Дифференциация глаголов с приставками (заходит- выходит).

Образование притяжательных прилагательных и качественных прилагательных.

Дифференциация существительных единственного и множественного числа.

Закрепление форм винительного, родительного, творительного падежей.

Формирование предложно – падежных конструкций существительных единственного и множественного числа. Предложный падеж существительных.

Согласование глаголов 3 лица настоящего времени и существительных в числе (идёт – идут). Дифференциация глаголов настоящего времени 1,2,3 лица (я иду, ты идёшь, они идут). Согласование глаголов прошедшего времени с существительными в роде и числе.

Согласование прилагательного с существительным в именительном падеже, единственном и множественном числе. Образование уменьшительных форм прилагательных. Согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах множественного числа.

Знакомство с именем числительным. Согласование числительных с существительными в роде и падеже.

3. Работа над предложением и связной речью.

Понимание и употребление побудительных, повествовательных нераспространенных и распространенных, состоящих из 3-5 членов предложений. Составление предложений по моделям. Выделение предмета, признака предмета и действия в предложении.

Составление и употребление простых предложений с существительными и глаголами в единственном и множественном числе.

Выделение грамматических признаков рода существительных в словосочетаниях с числительным и местоимением.

Составление и употребление в речи предложений (из 3-5 членов) со словосочетаниями, обозначающими переходность действия на предмет (протирает очки, стол). Различение окончания формы винительного падежа в зависимости от рода существительных и обозначения одушевленности и неодушевленности (увидела машину, приятельницу, рюкзак, дверь).

Орудие или средства действия (пишет ручкой, протирает тряпкой).

Пространственные отношения в значении направления и места действия. Словосочетания глагола с существительным в винительном падеже с предлогами В, НА, ПОД (положил на комод, в комод; убрал в сумку, под сумку); в предложном падеже с предлогами В, НА (лежит в столе, на столе); в творительном падеже с предлогами ПОД, НАД, ЗА (скрылся под деревом, за деревом); в родительном падеже с предлогами ИЗ, С, ОТ, ОКОЛО в значении места, откуда совершается действие (вышел из дома, сошел с поезда, отъехал от магазина, стоит около школы); в дательном падеже с предлогом К в значении лица или места, к которому направлено действие (подошел к другу).

Словосочетание существительного в родительном падеже с предлогом У и без предлога в значении принадлежности предмета или его отрицания (у собаки, нет собаки).

Понимание вопросов, выработка умений кратко и полно отвечать на них, используя побудительные, вопросительные и повествовательные предложения.

Формирование умения слушать рассказ учителя и одноклассников, а также читаемый текст. Воспроизведение содержания текста, сказки по иллюстрации.

Пересказ знакомой сказки или рассказа без пропусков, повторений и перестановок частей текста, сказки по иллюстрации.

Составление по картинке или серии картинок определенного количества предложений (5-7), объединенных общей темой, или рассказа с соблюдением логики развития сюжета по вопросам учителя, по образцу, по схематическому плану. Описание предмета по его цвету, размеру, назначению.

Самостоятельные высказывания о жизненных ситуациях или по аналогии с прочитанным, о событиях в школе, дома, полученной информации из окружающего мира.

Развитие понимания о том, что такое текст, выделение его особенностей – цельности и связности.

III. ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ

№	Тема занятия	Часы	Дата проведения
	1. Накопление, уточнение и активизация словаря.	4	
1	Понятие о родственных словах	1	
2-3	Корень слова. Сложные слова.	2	
4	Обобщающие слова.	1	
	2. Словообразование.	17	
5-7	Приставка. Приставочное словообразование.	3	
8-11	Суффикс. Значение различных суффиксов. Суффиксальное словообразование. Уменьшительно-ласкательные суффиксы.	4	
12	Понятие о предлоге как о целом слове.	1	

13-21	Дифференциация предлогов В-НА В-У НА-НАД К-ОТ В-ИЗ ОТ-ИЗ С-СО ИЗ-ИЗ-ЗА ИЗ-ЗА-ИЗ-ПОД их практическое употребление в речи.	9	
	3.Словоизменение	31	
22-24	Имя существительное. Дифференциация существительных единственного и множественного числа. Род имен существительных.	3	
25	Падежные формы имен существительных. Именительный падеж.	1	
26	Винительный падеж единственного и множественного числа.	1	
27	Дифференциация именительного и винительного падежей.	1	
28	Предложный падеж единственного и множественного числа.	1	
29	Дательный падеж единственного и множественного числа.	1	
30	Родительный падеж единственного и множественного числа.	1	
31	Дифференциация родительного и винительного падежей.	1	
32	Творительный падеж единственного и множественного числа.	1	

33	Употребление существительных в косвенных падежах.	1	
34-37	Имя прилагательное. Образование притяжательных, качественных, относительных имен прилагательных. Словоизменение имен прилагательных. Согласование имен прилагательных с именами существительных в роде и числе.	4	
38-43	Согласование имен прилагательных с именами существительными по падежам.	6	
44-47	Глагол. Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида. Дифференциация возвратных и невозвратных глаголов. Дифференциация глаголов с приставками.	4	
48	Согласование глаголов 3 лица настоящего времени и существительных в числе.	1	
49	Согласование глагола с существительным в роде.	1	
50	Дифференциация глаголов настоящего времени 1,2,3.	1	
51-52	Имя числительное. Согласование числительных с существительными в роде, падеже.	2	
	4.Предложение. Текст.	15	
53	Дифференциация понятий : слово, словосочетание, предложение, текст.	1	
54-55	Деформированные предложения. Составление простых предложений с существительными и глаголами в единственном и множественном числе.	2	

56	Составление предложений с однородными членами.	1	
57-58	Построение сложносочиненных предложений.	2	
59-60	Построение сложноподчиненных предложений.	2	
61-62	Связь слов в предложении. Установление в предложении причинно-следственных связей.	2	
63-65	Признаки текста. Связь между предложениями в составе текста. Определение границ предложения в сплошном тексте. Работа с деформированным текстом.	3	
66	Составление описательного рассказа на определенную тему.	1	
67	Пересказ текста.	1	

IV. ОПИСАНИЕ МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Список литературы:

1. Агранович З.Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001.
2. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000.
3. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы: Сб. методических рекомендаций. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2000.
4. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей. - М., 1994.
5. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Е. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. - М.: Просвещение, 1990.

6. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. — М.: Издательский центр «Академия», 2000.
7. Корнев АЛ. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. - СПб.; ИДУМиМ, 1997.
8. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: Учебное пособие. - СПб.: СОЮЗ, 1998.
9. Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно-методическое пособие. - СПб.: СОЮЗ, 2001.
10. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. — СПб.: СОЮЗ, 1999.
11. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. -М., 1961.
12. Мазанова Е.В. Логопедия. Аграмматическая форма дисграфии: Комплект тетрадей по коррекционной логопедической работе с детьми, имеющими отклонения в развитии. Тетрадь №4. - М.: ООО «АКВАРИУМ БУК»; Киев: ФГУИППВ, 2004.
13. Матвеева АЛ. Русский язык. Контрольные работы в начальной школе. Тематические и итоговые контрольные работы по русскому языку в начальной школе: Методическое пособие. -М.: Дрофа, 1995.
14. Нефедова ЕА., Узорова О.В. Справочное пособие по русскому языку для начальной школы. - М.: Аквариум, 1996. - (Уроки русского языка).
15. Новикова Е.В. Секреты предлогов и падежей: Учебно-практическое пособие. - М.: Издательство ГНОМ и Д, 2001.
16. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. -М., 1961.
17. Переслини Л.И., Фотекова ТА. Особенности познавательной деятельности младших школьников с недоразвитием речи и с задержкой психического развития // Дефектология. 1993. №4.
18. Программы образовательных учреждений. Начальные классы (1—4). — М.: Просвещение, 1994.
19. Садовникова ИЛ. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. - М., 1997.
20. Селиверстов В.И. Речевые игры с детьми, т- М., 1996.

21. Ткаченко Т.А. В первый класс без дефектов речи. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1999.
22. Филичева Т.Е., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. — М.: Гном-Пресс, 1999.
23. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи дошкольников. - М.: АРКТИ, 2000.
24. Ястребова А.В. Коррекция недостатков речи у учащихся общеобразовательной школы. - М.: АРКТИ, 1997.

Комплекс упражнений для 1-ой группы с относительно благоприятной перспективой

СЛОВООБРАЗОВАНИЕ

1. Образуй от данных корней однокоренные слова и запиши их в два столбца.

- НОС -	- СНЕГ -
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

2. Прочитай текст. Найди однокоренные слова. Запиши их и выдели корень.

Зимой шёл снегопад. Красивые маленькие снежинки усыпали весь город. Ребята надели тёплые куртки, штаны, варежки и пошли по заснеженным тропинкам лепить снеговика.

3. Составь сложные слова и запиши их в третий столбец, выделяя корни. Подчеркни соединительную гласную (-О или -Е).

-ПЧЕЛ-	-ЛОВ-	
-ЗУБ-	-ПАД-	
-РЫБ-	-ВОД-	
-ЛИСТ-	-ЛЮБ-	
-КНИГ-	-ЧИСТ-	

4. Замени словосочетание словом с приставкой.

(Лампа на столе – настольная лампа...)

Еда без вреда - _____

Лагерь при школе - _____

5. Подбери к каждому слову пару с противоположным значением. Запиши, выделяя приставки.

Прискакать _____

Поднести _____

Завязать _____

Вошёл _____

6. Назови и запиши названия детёнышей животных и птиц, которые образованы при помощи суффиксов –ОНОК, ЁНОК.

ДЕТЁНЫШИ ЖИВОТНЫХ	ПТЕНЦЫ
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

7. Запиши слова в нужные столбцы, вставляя пропущенные буквы. Выдели суффиксы.

Звёзд...ка, табурет...ка, книж...ка, дуд...ка, сит...ко,
коз...ка, вест...ка, утр...ко, нян...ка, лож...ка.

^ -ОЧК	^ -ЕЧК
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

8. Выполни задание по образцу.

	Проверь	Запиши правильно
(на)столе	на круглом столе	на столе
(под)мостом		
(у)мамы		
(за)рулём		
(в)театре		
(от)реки		

9. Составь из слов каждой строки предложения и запиши их. Подчеркни предлоги.

почки, дереве, распустились, на

остановки, отъезжает, от, автобус

кружки, из, чай, Петя, пьёт

в, утром, школу, идут, дети

выглядывает, будки, из-за, щенки

10. Исправь ошибки и напиши текст правильно.

Наступило утро. Ребята просыпаются, встают в кровати, идут к ванную, чтобы умыться и почистить зубы. Садятся на стол, завтракают, пьют чай за кружки. Идут за комнату, достают у шкафа школьную форму, надевают ее. Теперь ребята нарядные идут на школу.

СЛОВОИЗМЕНЕНИЕ

1. Измени имена существительные по образцу.

Образец: конфета – конфеты - много конфет.

телефон - _____

тарелка - _____

машина - _____

зима - _____

дверь - _____

рот - _____

2. Запиши рядом с существительными женского рода однокоренные существительные мужского рода. В существительных женского рода выдели суффиксы.

Учительница - _____

Кошка - _____

Лисица - _____

Снежинка - _____

Подруга - _____

3. Составь и запиши словосочетания из слов первого и второго столбика.

Образец: диктант – ручка = диктант пишут ручкой.

пол	торт
машина	руки
одежда	швабра
нож	бензин
мыло	утюг

4. К предложенным словам подбери и запиши однокоренные прилагательные мужского рода.

Компьютер - _____

Молчать - _____

Обижаться - _____

Победа - _____

Улыбка - _____

Ягода - _____

5. Исправь ошибки и запиши правильно.

Деревянная стол, шумное город, широкий тропинка,
сложные задание, ранний утро, обидчивая друг,
добрый девочка, большое автобус, вкусные ягода.

6. Спиши, дописывая нужные окончания в именах прилагательных и существительных.

Срывать с низк... куст..., подходить к больш... дом...,
идти по узк... тропинк..., помочь с трудн... задач....

7. Спиши, правильно раскрывая скобки.

1. Самолёт пролетел над (наш город).
 2. Повар перемешивает салат (большая ложка).
 3. Дочка мечтает о (новая кукла).
 4. Мама испекла вкусный пирог с (малина и клюква).
 5. На выходных я ездила в гости к (мои друзья).
-
-
-
-
-
-
-
-

8. Подбери к данным прилагательным:

а) антонимы

солнечная погода - _____

большой мяч - _____

глубокой водоём - _____

б) синонимы

храбрый воин - _____

занимательный текст - _____

радостный друг - _____

9. Спиши предложения. От глаголов в скобках образуй глаголы настоящего и прошедшего

времени.

Образец: Саша (разговаривать) по телефону. Саша разговаривает по телефону. Саша разговаривала по телефону.

1. Сегодня весь день (идти) дождь. 2. Троллейбус (проезжать) мимо городского парка. 3. Учитель (объяснять) новую тему на уроке. 4. На ветках (распускаться) почки.

10. Измени словосочетания по образцу.

Образец: одно кресло – пять кресел.

Два дерева – шесть _____

Один воробей – пять _____

Три корабля – восемь _____

Один велосипед – три _____

ПРЕДЛОЖЕНИЕ. ТЕКСТ.

1. Придумай предложения с данными словосочетаниями и запиши их.

Уехали на море, новое платье, плохое настроение,

корзина с яблоками, проливной дождь, в третьем классе, опоздать на концерт, рыбный суп.

2. Выпиши из предложений словосочетания с вопросами по образцу.

Образец: В гараж заехала легковая машина.

Машина (какая?) легковая, заехала (во что?) в гараж.

На небе светил яркий месяц.

Дети пошли на экскурсию в новый музей.

Вечером во дворе все ребята играли в прятки.

3. Прочитай. Расставь предложения в таком порядке, чтобы получился текст. Озаглавь его и спиши.

Дима сказал правду. Мама пришла с работы. Дима вставал на стул и разбил мамину любимую вазу. Мама похвалила сына за правду. Она спросила: «Кто разбил вазу?»

4. Послушай и определи, является ли каждое предложение сложным. Объясни свое мнение.

1. Осень наступила, высохли цветы, и глядят уныло голые кусты.
2. Там котик усатый по садику бродит, а козлик рогатый за котиком ходит.

СЛОВООБРАЗОВАНИЕ

1. Прочитай слова, написанные на дереве. Чем они похожи? Запиши все слова и выдели общую часть.



2. Допиши к каждому слову два однокоренных слова. Выдели корень.

Юбка, _____

Зима, _____

Мандарин, _____

Пень, _____

Ягода, _____

3. Выдели корень в слове «пылесос». Сколько корней в этом слове?



4. Прочитай слова. Запиши их, выделяя приставки.

Переход, нарисовал, прибежать, подсвечник.

5. Найди и подчеркни лишнее слово в каждой строке. Почему эти слова лишние?

Пошёл, подушка, полетел, понёс.

Приём, приклеить, придумать, пришкольный.

Зарубить, заморозки, забег, заноза.

Умытый, убежать, урок, уход.

6. Образуй от данных слов однокоренные слова, используя суффиксы –ИК, -ИЩ. Запиши, выдели суффиксы.

Нос - _____

Арбуз - _____

Гвоздь - _____

7. Вспомни, чем отличается приставка от предлога? Спиши предложения, раскрывая скобки.

Маша (по)шла (по)дорожке.

Дети радостно (с)катились (с)горки.

Бабушка (под)метаёт (под)столом.

8. Вставь пропущенные предлоги НА, ПОД, К, НАД и запиши полученные словосочетания. Подчеркни предлоги.

Сидеть ... стуле, лежит ... столом, прийти ... тёте,

лететь ... облаками, опоздать ... урок, проезжать ...

мостом, успеть ... обеду, печенье ... чаю, нарисовать
... листе, повесили ... кроватью, выехать ... природу.

СЛОВОИЗМЕНЕНИЕ

1. Послушай и найди лишнее слово в каждой строке. Почему оно лишнее?

большая, кожаная, сумка, вместительная

купаются, дети, играют, бегают

2. Измени имена существительные по образцу.

Образец: конфета – конфеты - много конфет.

телефон - _____

тарелка - _____

машина - _____

зима - _____

дверь - _____

рот - _____

3. Запиши слова в два столбика.

Малина, попугай, диван, кружка, учебник, учитель,
коробка, люди, мальчик, фотоаппарат, киви, яма.

КТО?	ЧТО?
_____	_____
_____	_____
_____	_____

_____	_____
_____	_____

4. Запиши имена существительные в нужные столбцы, распределяя их по родам.

Книга, буфет, подушка, окно, вилка, море, заяц, блюдо, окунь, солнце, луна, ключ.

м. р	ж. р	ср. р

5. Прочитай предложения и закончи их подходящими по смыслу словами. Какие вопросы можно задавать к подобранным словам? Подпиши вопросы над вставленными словами.

Мама испекла вкусный ... Варя мечтает о новой ...

Папа забивал гвозди тяжёлым ... Мы на уроке сделали открытку для ...

6. Выполни задание по образцу.

Образец: сумка из кожи – кожаная сумка.

Ваза из стекла - _____

Горка изо льда - _____

Мяч из резины - _____

Варежки из шерсти - _____

7. Соедини противоположные по значению слова.

РАДОСТНЫЙ	ЛЕТНИЙ
ТВЁРДЫЙ	ТРУДОЛЮБИВЫЙ
ЗИМНИЙ	ГРУСТНЫЙ
ЛЕНИВЫЙ	МЯГКИЙ

8. Вставь в предложения подходящие по смыслу имена прилагательные. Обозначь в них окончания.

На полянке растёт _____ трава. В магазине продаются _____ фрукты. С самого раннего утра светит _____ солнце. Мы успели

забежать в _____ вагон.

9. Подбери к данным прилагательным:

а) антонимы

грустная песня - _____

широкая тропа - _____

б) синонимы

хорошее настроение - _____

радостный друг - _____

верный ответ - _____

10. Подбери как можно больше действий к предметам, отвечая на вопрос «ЧТО ДЕЛАЕТ?».



11. Прочитай текст, вставь подходящие слова, которые обозначают действия. Спиши текст.

Поход

Летом ребята ... в поход. Лёша ... костёр, Никита ... рыбу, Катя ... ягоду, Даша ... суп. Вечером они ... домой. Дети с удовольствием ... родителям о том, как

они провели день.

12. Запиши, кто какой(ая) по счёту?



Лёша Маша Ваня Аня Саша

Лёша **первый**

Маша _____

Ваня _____

Аня _____

Саша _____

ПРЕДЛОЖЕНИЕ. ТЕКСТ.

1. В каждой строке перемешались слова. Поставь их на места и запиши полученные предложения.

а) Растёт, перед, дерево, домом

б) На, бабочка, сидела, цветке

в) Стоит, двумя, тумбочка, кроватями, между

г) Зимней, готовится, к, медведь, спячке

2. Составь из данных слов словосочетания с предлогами и запиши их.

пойти, работа - _____

гулять, двор - _____

ехать, велосипед - _____

учиться, школа - _____

лежать, диван - _____

выглядывать, куст - _____

3. Придумай предложения по вопросам и запиши их.

Кто? Что делает? Когда?

Когда? Кто? Что сделали? Что?

Где? Кто? Что делает? Какой? Что? Для кого?

**4. Прочитай. Раздели текст на предложения.
Озаглавь и запиши.**

Было раннее утро цвели деревья из земли
выглядывала зелёная травка пели птицы Саша
шагал по протоптанной тропинке она вела к речке он
умылся холодной водой и побежал назад к ребятам.

5. Составь рассказ по картинке. Озаглавь.
Запиши.