

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 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
Кафедра коррекционной педагогики

Чаш-оол Чодураа Чимий-ооловна

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ
ПРОЯВЛЕНИЯ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
направленность (профиль) образовательной программы
Современные технологии логопедической коррекции речевых нарушений

Допускаю к защите:

И.о. зав. кафедрой коррекционной педагогики
к.п.н., доцент Беляева О. Л.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

19.11.2018 О.Л.

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы к.п.н.,
доцент кафедры коррекционной педагогики
Беляева О. Л.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

19.11.2018 О.Л.

(дата, подпись)

Научный руководитель
к.п.н., доцент кафедры коррекционной
педагогики Брюховских Л. А.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

Л.А. 19.11.2018

(дата, подпись)

Студент Чаш-оол Ч.Ч.

(фамилия, инициалы)

Чаш-оол 19.11.2018

(дата, подпись)

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы изучения проблемы проявления аграмматической дисграфии у младших школьников.....	7
1.1 Психолого-педагогические аспекты изучения аграмматической дисграфии	7
1.2 Характеристика грамматического строя у детей с общим недоразвитием речи.....	11
1.3 Анализ методик по коррекции аграмматической дисграфии.....	18
Выводы по первой главе	
Глава 2. Экспериментальное исследование проявлений аграмматической дисграфии у младших школьников с ОНР и ее коррекция.....	26
2.1 Цель, задачи и методика проведения исследования.....	26
2.2 Результаты констатирующего исследования.....	31
2.3 Методические рекомендации по профилактике нарушения аграмматической дисграфии у младших школьников с ОНР.....	37
Выводы по второй главе	
Заключение.....	45
Список литературы.....	47
Приложения	

Введение

Актуальность исследования. Актуальность данной темы выражается в том, что расстройство письма является более распространенным нарушением речи у младших школьников. Сегодня аспекты симптоматики, механизмов дисграфии, структуры данного нарушения речи, общие методологические подходы и направления, содержание и дифференцированные методы преодоления разных видов дисграфии рассмотрены в работах И.Н. Ефименковой, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, Е.А. Логиновой, Л.Г. Парамоновой, И.Н. Садовниковой, О.А. Токаревой, Н.Н. Яковлевой и т. д.). Вместе с тем, до настоящего момента результативность логопедической работы по преодолению дисграфии недостаточно высока. Как указывает Л.Г. Парамонова, число младших школьников с дисграфией в общеобразовательной школе достигает 30 %.

Расстройства развития письма препятствуют успешности обучения, эффективности школьной адаптации, нередко вызывают вторичные психические нарушения, дефекты в становлении личности ребенка. Специфическое нарушение письма (дисграфия) приводит к сложностям в усвоении орфографии, в частности при освоении сложнейших орфографических правил.

Кроме того, одной из актуальных задач логопедии является поиск оптимальных путей коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников общеобразовательной школы.

Цель исследования – выявить аграмматизмы на письме у младших школьников с ОНР общеобразовательной школы и подобрать методические рекомендации по ее коррекции.

Объект исследования – аграмматическая дисграфия у младших школьников общеобразовательной школы.

Предмет исследования – проявление аграмматической дисграфии у младших школьников с ОНР III уровнем общеобразовательной школы.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем у младших школьников с ОНР III уровня будут выявлены аграмматическая дисграфия:

- которая проявляется в морфемных и структурных аграмматизмах;
- выявленные нарушения позволит нам составить методические рекомендации по их коррекции;

В соответствии с целью, предметом и гипотезой в исследовании были поставлены следующие **задачи**:

1. Проанализировать теоретические основы проблемы коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников с ОНР.
2. Подобрать методику исследования и выявить аграмматические ошибки у младших школьников с ОНР.
3. Разработать и подобрать методические рекомендации по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников с ОНР общеобразовательной школы.

В процессе исследования были использованы следующие **методы**: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, констатирующий, количественный и качественный анализ полученных данных.

Теоретическая значимость исследования заключается в подтверждении научных данных об особенностях аграмматической дисграфии у младших

школьников, которые впоследствии можно использовать для обоснования и определения содержания и приемов логопедической работы по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников.

Научная новизна. В результате проведенного исследования:

- Разработаны критерии оценки методики для выявления аграмматической дисграфии у детей с общим недоразвитием речи.

Практическая значимость исследования определяется тем, что результаты исследования могут быть использованы логопедами общеобразовательных школ в логопедической работе по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников. Составлены методические рекомендации, направленные на преодоление аграмматических ошибок при письме у младших школьников.

Методологической базой и теоретической основой являются работы по проблеме нарушений письменной речи А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, Т.А. Фотековой, Е.В, И.В.Мазановой.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

Во введении показана актуальность проблемы исследования и обозначены цели, гипотеза и методы исследования. В первой главе дается теоретический обзор источников по вопросам возникновения дисграфии, её видам, а так же рассмотрены вопросы методики коррекционной работы с детьми с нарушением письма. Во второй главе проведено экспериментальное изучение и выявление аграмматических ошибок у учащихся 3 класса и разработаны методические рекомендации по коррекции аграмматической дисграфии у младших

школьников с ОНР. В заключении представлены основные выводы по результатам изучения методики. Далее предлагается список литературы, использованной при написании данной работы.

База исследования. Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ «Средней общеобразовательной школы № 2» г. Кызыла. В исследовании приняли участие 12 третьеклассников.

Глава 1. Теоретические основы изучения проблемы проявления аграмматической дисграфии у младших школьников

1.1 Психолого-педагогические аспекты изучения аграмматической дисграфии

Как указывает М.Л. Новикова, Е.В. Юрова, письмо является сложнейшей познавательной функцией, которая включает в себя речевые и неречевые формы познавательной сферы – формирование всех сторон: устной речи, внимание, зрительное, акустическое и пространственное восприятие, мелкую моторику рук, предметные действия и т. д. Поэтому его нарушение имеет системную тенденцию, то есть письмо страдает как целостная система, целостная познавательная функция. Нарушение процесса письма называют дисграфией [33; 48].

И.Н. Садовникова отмечает, что, дисграфия представляет собой частичное расстройство процессов письма, не обусловленное ни с нарушением интеллекта, ни с выраженными расстройствами слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения. Главным проявлениями дисграфии являются наличие устойчивых специфических ошибок. [37]

Ряд авторов (Э.С. Агопян, Т.Г. Визель, А.Н. Корнев, Г.Г. Мисаренко, М.Ф. Фомичева) высказывают мнение о том, что различают пять видов дисграфии: артикуляторно-акустическая дисграфия, дисграфия на базе расстройств фонемного распознавания, дисграфия на почве расстройств языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфия [1; 6; 23; 35; 44].

Симптомы аграмматической дисграфии и их связь с расстройством у детей грамматической стороны речи, нарушением языковых обобщений более развернуто описаны в работе С.Б. Яковлевой [49].

М.Е. Хватцев описывает термин «аграмматизм» в широком смысле слова. Автор опираясь на психолингвистические сведения о письме классифицировал три группы аграмматизмов: аграмматизмы на уровне связного текста; синтаксические аграмматизмы на уровне определенного предложения; морфологические аграмматизмы.

Любая из данных групп соотносится с конкретными операциями возникновения письменной речи. Первая группа аграмматизмов связана с несформированностью внутреннего программирования связного высказывания (ситуативно-смысловой подуровень внутреннего программирования). Это выражается в нарушении смысла изображаемой ситуации, в неточности анализа и синтеза ситуации, сложностях разделения сложнейших семантических связей, пропусках связующих смысловых звеньев, в расстройствах структуры текста, логическом порядке изображаемых событий, а также скудности, примитивности языковых средств, обеспечивающих цельность и связность текста. Синтаксический аграмматизм является следствием нарушения внутреннего программирования определенного высказывания (грамматико-смысловой подуровень внутреннего программирования) и поверхностного синтаксирования, что вызывает пропуски значимых элементов предложения и расстройстве логической последовательности слов в нем. Морфологический аграмматизм состоит из ошибок словоизменения и словообразования, которые появляются в ситуации неправильного грамматического структурирования [45].

Л.Г. Парамонова утверждает, что в связной письменной речи при аграмматической дисграфии обнаруживаются наибольшие сложности в определении логических и языковых связей между предложениями. Логический порядок предложений часто соответствует логическому порядку описываемых событий, страдают смысловые и грамматические связи между предложениями. На уровне предложения аграмматизмы на письме проявляются в нарушении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов, изменении

падежных окончаний, расстройстве предложно-падежных конструкций, изменении падежа местоимений, числа имени существительных, расстройстве согласования слов, расстройстве синтаксического оформления речи, сложностях конструирования сложных предложений, пропусках членов предложения, расстройстве последовательности слов в предложении. Более ярко аграмматическая дисграфия выражается к окончанию обучения в начальной школе, т. е. тогда, когда морфологический принцип письма является наиболее значимым [36].

Е.А. Логинова предполагает, что ошибки в письме обусловлены тем либо другим видом дисграфии. Аграмматическая дисграфия выражается в нарушениях морфологической структуры слов (неверное написание приставок, суффиксов, падежных окончаний; расстройство предложных конструкций, изменение падежа местоимений, числа имен существительных; расстройстве согласования) и расстройствах синтаксического оформления речи (сложности конструирования сложных предложений, пропуски членов предложения, искажение логического порядка слов в предложении) [27].

Анализ письменных работ, проведенный Е.А. Яструбинской, выявил ряд свойственных для школьников общеобразовательной школы аграмматических ошибок, в частности неверное построение письменного высказывания. Оно проявляется в отсутствии отчетливо выраженных частей в изложениях, неразделенности содержания. Главные синтаксические конструкции заключаются в простых распространенных предложениях и предложениях с однородными членами. В составлении данных предложений отмечается множество нарушений разного рода: незавершенность и неполнота мысли; пропуск слов, неверная их последовательность, расстройство связи слов, повторения одних и тех же слов в предложениях. Автор констатирует, что дети с дисграфией специфично применяют предложения сложных синтаксических конструкций. Вместе с тем, в письменных работах имеется огромное

количество ошибок, которые выражаются в неверном согласовании, применении видовых и залоговых форм, применении предлогов и союзов [51].

О.А. Токарева классифицирует три группы специфических ошибок, не соотнося их с какими-либо видами дисграфии, но описывая возможные механизмы и условия их возникновения в письме детей. К ошибкам аграмматической дисграфии относятся две из трех групп ошибок: на уровне слова и на уровне предложения [41].

М.С. Грушевская уточняет, что аграмматизмы на уровне слова могут быть связаны:

- со сложностями в выделении из словесного потока вербальных единиц и их элементов (расстройстве индивидуализации слов, которые выражаются в раздельном написании частей слова: приставок либо начальных букв, слогов, напоминающих предлог, союз, местоимение; в слитном написании служебных слов с последующим либо предыдущим словом, слитном написании самостоятельных слов);

- со сложностями анализа и синтеза частей слов (морфемный аграмматизм в виде ошибок словообразования: неверное применение приставок либо суффиксов; уподобление разных морфем; неверный выбор формы глагола) [9].

По выражению О.Г. Ивановской, Л.Я. Гадасиной, Т.В. Николаевой, С.Ф. Савченко, ошибки на уровне предложения обусловлены:

- нарушением языковых обобщений, не дающим возможность учащимся «уловить» категориальные отличия частей речи;

- расстройствами связи слов: согласования и управления (аграмматизм, выражающиеся в ошибках изменения слов по категориям числа, рода, падежа, времени) [18].

Итак, аграмматическая дисграфия обусловлена расстройством грамматической стороны речи, недостаточной сформированностью морфологических и синтаксических обобщений у детей с ОНР. Ошибки при

данной дисграфии выражаются на уровне слов, словосочетаний, предложений и текста служат составной частью наиболее широкого симптомокомплекса – лексико-грамматического нарушения.

1.2 Характеристика грамматического строя у детей с общим недоразвитием речи

Прежде, чем перейти непосредственно к теме исследования, необходимо дать определение анализируемому речевому расстройству.

Р.Е. Левина подчеркивает, что под общим недоразвитием речи понимают такую форму нарушения речи, при которой у ребенка с сохранным слухом и первично сохранным интеллектом являются несформированными все стороны речи: звуковая и лексико-грамматическая [26].

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было описано в процессе огромного числа исследований в области разных форм расстройств речи у дошкольников и школьников, которые проведенные Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии в 50-60-х годах XX в. [26]. Н.А. Никашина утверждает, что задержка в развитии речи стала описываться как расстройство психической сферы, которое осуществляется по законам иерархического строения высших психических функций. В рамках системного подхода был реализован аспект о структуре разных форм расстройств речи в зависимости от состояния сторон речи [32]. Изучением данной проблемы занимаются и в настоящее время такие известные логопеды как Г.И. Жаренкова, Л.Ф. Спинова, Т.В. Туманова, и др. [14; 40; 43]

О.Е. Грибова отмечает, что общее недоразвитие речи обнаруживается при наиболее сложных формах детской нарушений речи: алалии, афазии, а также дизартрии, и ринолалии. Вместе с различной природой расстройств, у детей с общим недоразвитием речи обнаруживаются типичные симптомы, указывающие на системные расстройства речи: наиболее позднее начало

речи (первые слова возникают к 3-4, а редко- к 5 годам); речь имеет аграмматичный характер и недостаточно фонетически оформлена; экспрессивная речь задерживается в формировании по сравнению с импрессивной речью; речевая деятельность таких детей малопонятна [8].

Т.П. Горюнова, В.С. Минашина, Н.И. Сереброва высказывают мнение о том, что при общем недоразвитии речи формирование грамматического компонента речи, в частности навыков словоизменения, осуществляется с наибольшими сложностями. По мнению данных авторов, у детей с ОНР выявляется нарушение морфологических и синтаксических обобщений, несформированность тех языковых операций, в ходе которых осуществляется грамматическое конструирование, выбор конкретных языковых единиц и элементов из закрепленной в сознании ребенка парадигмы и их объединение в конкретные синтагматические структуры [7].

Иными словами, в ходе словоизменения у детей с ОНР слабо функционируют процессы «генерализации», то есть обнаружение правил и закономерностей морфологической системы языка и их обобщение, на что указывал А.Г. Зикеев. Сложности в усвоении навыков словоизменения связаны с тем, что грамматические значения часто наиболее абстрактны, чем лексические, а грамматическая система языка организована на базе наибольшего числа языковых правил [17].

С точки зрения Г.И. Жаренковой, дети с ОНР продолжительно и устойчиво не замечают грамматической изменяемости слов родного языка, вовлекая все новые и новые слова в разные сочетания между собой. Явление использования слов в неразделенной на морфологические элементы имеют ярко выраженный характер и обнаруживаются в течение многих лет жизни ребенка. Необходимо отметить, что дети с общим недоразвитием речи редко применяют в одном предложении до 3-5 и

более аморфных неизменяемых слов- корней. Данное явление не имеет места при нормальном развитии детской речи. В процессе последующего формирования речи дети с отклонениями в развитии продолжают применять старые методы соединения слов, вставляя их в собственные новые высказывания.

Неупотребление ребенком формальных средств языка (флексий) обусловлено тем, что в воспринимаемых словах лексическая база слова выступает для ребенка как постоянный речевой раздражитель, обусловленный определенным обозначением предметов, действий. Префиксы, суффиксы и окончания являются для него меняющимся окружением базы, не обладающим определенным значением, представляя тем самым физиологически слабый речевой раздражитель, который не воспринимается детьми [14].

Н.В. Микляева уточняет, что главная закономерность ранних этапов дизонтогенеза речи заключается в длительном морфологически нечленимом применении слов. Возраст, в котором дети с ОНР начинают замечать «технику» оформления слов в предложениях, что обусловлено функциями вычленения (анализа) слов в языковом сознании ребенка, может быть самым разным: и в 3 года, и в 5 лет, и в наиболее поздний период [30].

О. М. Вершина считает, что первые грамматические формы слов либо начальные этапы усвоения словоизменения у детей данной категории характеризуются случаями применением падежных окончаний, у глаголов окончаний 3-го лица изъявительного наклонения настоящего времени, формами именительного падежа единственного и множественного числа на месте других падежных форм, а также смешениями падежных форм.

Свойственной чертой в формировании грамматической стороны речи у детей с ОНР является факт продолжительного сосуществования предложений грамматически верно и неверно оформленных. Одно и то же

слово в одной и той же синтаксической конструкции способны применяться ребенком разнотипно, а возникновение верных форм слов не приводит к динамичному изживанию старого стереотипа [5].

Е.Ф. Собонович сообщает, что при расстройствах речи дети, не накопив нужного набора словоизменительных элементов (флексий) и не обучившись передвижению слов по словоизменительной шкале, преждевременно обращаются к воспроизведению более обособленного морфологического элемента – предлога. Они продолжительное время не видят, что предлог и flexия обусловлены отношениями симультанности и что их комбинация рассматривается как конкретное единство. Flexия и предлог являются для ребенка в воспринимаемом им речевом материале в качестве переменных элементов, которые сочетаются в разных комбинациях с лексической базой и поэтому не воспринимаются детьми [39].

Нарушение речи изобилует примерами, когда дети смешивают между собой flexии, предлоги, потому как одномоментное выражение грамматического значения с помощью нескольких единиц им недоступно. Во многих ситуациях ребенок упрощает комбинацию трех элементов, отдавая предпочтение лексической основе слова как более «вещественной» и частотной единице речи, сочетая ее с аморфным элементом, который обнаруживается в его активном словаре. На месте предлогов нередко произносятся гласные фонемы: [а], [у], [и]. Применение описанных звуков на месте предлога может быть частично объяснено произносительными способностями детей, которые опускают согласную фонему предлога и сохраняют лишь его «вокальную» часть: [а] (вместо не), [и] (вместо из), [у] (вместо в). Р.Е. Левина упоминает о том, что во многих ситуациях «вокальным» заместителем на месте предлога служит некий аморфный предлог, общий для большого количества предложных конструкций, в

которых ребенок оставляет, «резервирует» место для будущего дополнительного слова-предлога; ему предстоит развиваться из аморфного предлога-вокала [26].

О.М. Вершина указывает, что о специфичном осмыслении детьми с речевыми нарушениями значений служебных слов свидетельствуют большинство предложных конструкций нарушенной речи: они говорят «от ведра» в значении – вылить из ведра; «за клеенку» в значении – спрятать под клеенку; «с ножиком», «с мячиком» в значении – резать ножом, играть в мяч, то есть в значении совместности действия с предметом [5].

По исследованиям Г.И. Жаренковой, у детей с общим недоразвитием речи наблюдается пониженная способность восприятий, различия в физических характеристиках элементов языка и различия значений, которые обнаруживаются в лексико-грамматических единицах языка. Все это вызывает ограничение их комбинаторных способностей, нужных для креативного применения конструктивных элементов родного языка в ходе построения вербального высказывания [14].

По мнению Н.Н. Заваденко, лексико-грамматические формы языка у всех детей несформированы одинаково. У одних наблюдается незначительное число ошибок, которые имеют непостоянную тенденцию. Вместе с тем, если предложить детям сопоставить верные и неверные ответы, то будет сделан правильный выбор. Это свидетельствует о том, что в этой ситуации развитие грамматического компонента речи находится на уровне, сопоставимой с нормой. У других детей трудности имеют наиболее стойкую тенденцию. Даже выбрав верный эталон, спустя некоторое время в самостоятельной речи они по-прежнему будут применяться ошибочные формулировки [16].

Н.В. Микляева описывает, что грамматические формы словоизменения у детей с ОНР возникают в том же логическом порядке, что и при

нормальном речевом развитии, а именно: именительный – винительный – родительный – дательный – творительный - предложный падеж. Специфика освоения грамматической стороны речи детьми с ОНР выражается в наиболее инертном темпе освоения, в дисгармонии становления морфологической и синтаксической системы языка, семантических и формально-языковых элементов, в нарушении общей картины речевого развития [30].

Н.А. Никашина подчеркивает, что детей с общим недоразвитием речи и детям с нормальным речевым развитием свойственны общие аграмматизмы (окказиональные формы). Главным вербальным механизмом окказионализмов служит «гипергенерализация», то есть излишнее обобщение более частотных форм, формообразование по аналогии с продуктивными формами [32].

М.Е. Хватцев различает такие виды окказионализмов при формообразовании:

- унификация места ударного слога, то есть закрепление ударения за конкретным слогом в слове;
- преодоление беглости гласных, то есть смены гласного с нулем фонемы;
- игнорирование смены конечных согласных;
- преодоление наращения либо изменения суффиксов;
- отсутствие супплетивизма при формообразовании, то есть неверное образование формы числа имени существительных с частично либо полностью отличающимися основами [45].

Т.П. Горюнова, В.С. Минашина, Н.И. Сереброва упоминают о том, что выбор окказиональной флексии у детей с нормальным речевым развитием осуществляется из парадигмы форм одного и того же грамматического значения; ошибочный выбор функционального элемента

всегда реализуется внутри требуемого функционального класса либо подкатегории, по сравнению с детьми, имеющими ОНР, у которых наблюдаются морфемные парафазии семантически близких и семантически далеких, не состоящих из парадигмы морфем одного и того же значения [7].

А.Г. Зикеев высказывает мнение о том, что вместе с окказиональными формами, свойственными для нормального и нарушенного онтогенеза у детей с ОНР, выделяются и специфические аграмматизмы:

- неверное использование родовых, числовых, падежных окончаний имен существительных, местоимений, имен прилагательных;

- неправильное применение падежных и родовых окончаний количественных имени числительных;

- неверное согласование глагола с именами существительными и местоимениями;

- неверное использование родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени;

- неверное употребление предложно-падежных конструкций, а также опускание предлогов, их замена и недоговаривание [17].

Анализ речи детей с ОНР обнаружил у них расстройства в усвоении морфологических единиц. У детей данной категории обнаруживаются трудности в отборе грамматических средств для выражения мыслей и в их сочетании.

Р.Е. Левина сообщает, что к специфическим аграмматизмам у детей с ОНР относится языковая асимметрия в процессах формообразования, то есть отступление от регулярности в строении и функционировании языковых знаков. Это обусловлено тем, что в ходе словоизменения у детей данной категории слабо функционируют процессы обнаружения

правил и закономерностей морфологической системы языка и обобщения их в ходе возникновения речи [26].

С точки зрения Е.Ф. Соботович, специфическая особенность в развитии словоизменения у детей с общим недоразвития речи заключается в одновременном существовании двух стратегий освоения грамматической стороны речи:

- освоение слов в их неразделенном, целостном виде (на базе механизма имитации);

- усвоение процесса разделения слов на составляющие его морфемы (на базе механизмов анализа и синтеза), которое реализуется у детей с ОНР наиболее инертными темпами [39].

Итак, в результате несформированности у детей с ОНР языковых операций, в ходе которых осуществляется грамматическое конструирование, отбор конкретных речевых единиц и элементов из парадигмы и их объединение в конкретные синтагматические структуры, речь таких детей изобилует наибольшим числом специфических аграмматизмов, которые имеют стойкую тенденцию.

1.3. Анализ методик по коррекции по аграмматической дисграфии

В современной логопедии существует целый ряд методов и приемов коррекционной работы, направленных на преодоление нарушений письменной речи. Логопедическое воздействие строится с учетом механизма того или иного вида дисграфии, симптоматики, структуры дефекта, психологических особенностей учащихся с дисграфией (Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева, Г.Г. Мисаренко, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова¹⁾ и др.). [12; 25; 35;36;37]

Однако некоторые авторы подчеркивают, что логопедическая работа по коррекции нарушений письменной речи до сих пор строится по

симптоматическому принципу, без учета ведущего механизма нарушения, поскольку дисграфия рассматривается преимущественно как языковое нарушение (А.Н. Корнев [23] и др.). Поэтому методы коррекции нарушений письма и чтения направлены, в основном, на коррекцию нарушений устной речи, лежащих в основе нарушений письма: на постановку звукопроизношения, выработку дифференциации фонем, формирование навыков языкового анализа. Это приводит к определенному разрыву между теорией и практикой логопедии. Так, многие случаи дисграфии не могут быть объяснены лишь недоразвитием устной речи, поскольку у части детей с дисграфией или дислексией нарушения устной речи либо не выявляются, либо не являются выраженными в той степени, при которой они могли бы привести к возникновению нарушений письменной речи.

В методике О.А. Токаревой коррекционная работа, направленная на преодоление дисграфии, тесно связана с коррекцией нарушений звукопроизношения, развитием фонематического слуха и формированием звукового анализа слова. В качестве одного из важнейших принципов работы указывается принцип наглядности. При этом автор подчеркивает, что логопедическая работа при расстройствах письма с различными группами детей должна строиться с учетом механизма нарушения, в зависимости от того, какой из анализаторов первично пострадал. [41, с. 21-22]

Содержание методики логопедической работы по коррекции нарушений письменной речи у детей, разработанной Р. И. Лалаевой, зависит от вида дисграфии и нарушенных механизмов письма и чтения. Так, при артикуляторно-акустической дисграфии, дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания и фонематической дислексии коррекционная работа строится в два этапа. На первом этапе

прорабатывается каждый из смешиваемых звуков, на втором этапе логопед работает над слуховой и произносительной дифференциацией смешиваемых звуков. Кроме того, предусматривается работа по коррекции звукопроизношения. Формирование и развитие произносительных дифференцировок осуществляется в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза. Логопедическая работа у младших школьников с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза и фонематической дислексией проводится по трем направлениям: развитие анализа структуры предложения, развитие слогового анализа и синтеза и развитие фонематического анализа и синтеза. В качестве основных направлений коррекционной работы при аграмматической дисграфии и дислексии автор выделяет следующие: работа над морфологической системой языка и формирование структуры предложения. Развитие морфологической системы языка проводится в тесной связи с усвоением структуры предложения, развитием лексики, формированием фонематического анализа и синтеза. При коррекции оптической дисграфии и дислексии основное внимание направлено на развитие зрительного восприятия, зрительного анализа и синтеза и зрительной памяти, формированию пространственных представлений и речевых обозначений зрительно-пространственных отношений, дифференциацию смешиваемых букв. [25]

А. Ястребова в качестве одного из главных принципов логопедической работы выделяет коммуникативную направленность комплекса коррекционно-воспитательного воздействия. Логопед побуждает учащихся к выполнению на занятиях различных видов речевой деятельности, вербализации учебной работы. А. Ястребова, Т. Бессонова считают, что основной задачей начального этапа коррекционно-развивающего обучения является восполнение пробелов в развитии

звуковой стороны речи детей. В связи с этим логопедическая работа с учащимися с общим недоразвитием речи, фонетико-фонематическим недоразвитием и фонематическим недоразвитием речи предусматривает формирование полноценных фонематических процессов, представлений о звуко-буквенном составе слова, навыков анализа и синтеза звуко-слогового состава слова, а также исправление дефектов произношения. При этом данное направление является основным для школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием и фонематическим недоразвитием речи, в то время как для детей с общим недоразвитием речи оно составляет лишь первый этап коррекционно-развивающего обучения. Второй этап логопедической работы с учащимися с общим недоразвитием речи направлен на расширение словарного запаса и формирование грамматического строя речи детей. Целью третьего этапа является развитие и совершенствование умений и навыков построения связного высказывания. Авторы также указывают на необходимость развития у детей с общим недоразвитием речи внимания к языковым явлениям, 20 зрительной и слуховой памяти, контрольных действий, способности к переключению, однако не приводят конкретных методов работы по данному направлению. [52]

Л. Н. Ефименкова, Г. Г. Мисаренко полагают, что основным направлением коррекционной работы на первом этапе обучения является формирование связной речи, поскольку в течение первого года обучения дети не овладевают в достаточной степени чтением и письмом. На этом этапе основное внимание уделяется работе над словом, которое рассматривается с точки зрения его лексического и грамматического значения; предложением, его структурой, грамматическим и интонационным оформлением; формированием связной речи. На втором году обучения логопед переходит к устранению нарушений письма у

учащихся вторых классов. Данное направление работы предусматривает работу над звуко-слоговым составом слова, развитием звуко-буквенного анализа и синтеза слов, фонематического восприятия. Кроме того, продолжается работа над словом, которое на этом этапе рассматривается с точки зрения его лексического значения и морфологического состава. Развитие связной речи проводится внутри каждой темы в виде работы над деформированными текстами, изложениями, сочинениями по картинкам и т. п. [12; 35]

В методике, предложенной И.Н. Садовниковой, выделяется четыре направления работы по преодолению дисграфии. На начальных этапах большое внимание уделяется развитию и уточнению пространственно-временных представлений. Коррекционная работа на фонетическом уровне направлена на развитие фонематического восприятия и формирование навыков звукового анализа слов. Третье направление работы - на лексическом уровне — предусматривает расширение словаря за счет качественных и количественных изменений. И, наконец, логопедическая работа на синтаксическом уровне направлена на устранение аграмматизмов в речи учащихся и совершенствование связной речи путем ознакомления с явлениями многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций. [37]

Я. Микфельд связывает имеющиеся трудности в овладении грамотой у детей с нарушениями произношения с неправильным пониманием учащимися обращенной речи и отмечает, что у них имеют место нарушения памяти, внимания, фонематического слуха. Поэтому в качестве одного из главных направлений начального этапа коррекционной работы автор выделяет воспитание слухового внимания, которое начинается с обучения детей слушать обращенную речь. К формированию фонематического слуха логопед приступает значительно позже. Перед этим

ребенок учится оперировать словом в различных вариантах и ситуациях, что значительно обогащает его словарный запас. Кроме того, большое внимание уделяется развитию памяти и внимания, а также мыслительных операций над словом.

А.Н. Корнев [23] предлагает комплексный подход к преодолению дисграфии. Данный подход включает следующие направления: психотерапевтическую работу, медикаментозное лечение и лечебно-педагогические мероприятия. Автор подчеркивает, что, по мнению ряда исследователей, психотерапия должна являться одним из ведущих направлений работы с детьми. При этом психотерапевтическая работа должна проводиться не только с ребенком, но и его семьей. Коррекция нарушения письменной речи строится с учетом принципов лечебной педагогики (Е. Мастюкова). Логопедическое направление работы реализуется на основе методик, описанных в работах Р.И Лалаевой, И. Садовниковой и др. [25; 37]

В качестве самостоятельного направления А.Н. Корнев выделяет формирование функционального базиса навыков чтения и письма. Оно включает следующие разделы:

- развитие речевых навыков и функций, необходимых для овладения грамотой;
- развитие зрительно-пространственного восприятия и наглядно-образного мышления;
- формирование зрительно-графических способностей;
- развитие сукцессивных способностей ребенка;
- развитие способностей к концентрации, распределению и переключению внимания [23].

В настоящее время разрабатываются программы оказания психологической помощи учащимся с трудностями в обучении, в том

числе с дисграфией (М. Поваляева). Коррекционная работа с детьми предусматривает решение многих задач: развитие когнитивных способностей, коррекцию неблагоприятных личностных особенностей, развитие межличностных взаимодействий и коммуникативных умений, психосоматическое оздоровление, психолого-педагогическая работа с родителями, психолого-педагогическое сопровождение детей, находящихся на домашнем обучении. Авторы используют в работе методы телесно-ориентированной терапии, арттерапии, элементы нейролингвистического программирования, двигательные и когнитивные приемы, возрастнопсихологическое консультирование. Программа подбирается для каждого ребенка индивидуально. По данным авторов, положительный результат появляется уже через 15 занятий и проявляется в исчезновении учебных и личностных проблем. [39]

Ряд авторов указывают на необходимость медикаментозного лечения дисграфии у детей с минимальной мозговой дисфункцией. Так, комплексное обследование детей различными специалистами до и после курса лечения энцефаболом показало, что даже без дополнительных коррекционно-педагогических занятий в 47% случаев наблюдается положительный эффект. Он проявляется в улучшении характеристик поведения, показателей чтения и письма, школьной успеваемости по чтению и письму. На фоне лечения энцефаболом наблюдается значительное уменьшение числа оптических и грамматических ошибок, в то время как число ошибок, связанных с нарушением фонематического восприятия, существенно не изменяется. При этом ни у одного пациента не наблюдается побочных эффектов. Исходя из этого, авторы делают вывод о том, что своевременно проведенное медикаментозное лечение в сочетании с методами психолого-педагогической коррекции способствует

наиболее полной коррекции проявлений нарушений письменной речи у детей.

Таким образом, в современной логопедической литературе имеются некоторые указания на необходимость формирования и развития неязыковых функций, входящих в системную организацию письма (за исключением оптико-пространственных функций). Психологический аспект коррекции дисграфии разработан недостаточно. Отдельные исследования направлены на изучение особенностей отдельных психических функций, либо различных видов того или иного познавательного процесса. Анализ литературных данных показывает, что до сих пор существуют различные точки зрения, связанные с определением, патогенезом, механизмами, симптоматикой дисграфии.

Выводы по первой главе

Грамматические формы словоизменения, словообразования, типы предложений появляются у детей с общим недоразвитием речи в том же логическом порядке, что и у детей в норме. Своеобразие усвоения грамматической стороны речи детьми с ОНР выражается в более медленном темпе освоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития.

Аграмматическая дисграфия выражается в расстройстве согласования и управления слов в определенном предложении. Чаще всего встречается у детей с диагнозом общего недоразвития речи и является сопутствующей в других видах дисграфии. При таком письме нарушаются морфологические и синтаксические принципы построения предложений и сочетания слов между собой.

В процессе логопедического воздействия нужно учитывать все принципы, которые служат основой для построения целенаправленной методики устранения нарушений чтения и письма. Важными из них являются следующие: принцип комплексности, принцип учета патогенеза, принцип учета симптоматики, принцип опоры на сохранное звено познавательных процессов, принцип поэтапного развития умственных действий, принцип постепенного усложнения задания, принцип системности, онтогенетический принцип.

Система логопедического воздействия по коррекции проявления аграмматической дисграфии у младших школьников осуществляется в три этапа. На первом этапе осуществляется работа по развитию навыка построения связных высказываний; закрепление навыков словообразования; работа по развитию продуктивных и простых по семантике слов. На втором этапе реализуется работа по усвоению разных способов связи слов в словосочетаниях и предложениях; работа над словообразованием непродуктивных форм словоизменения; работа по развитию более сложных для детей непродуктивных форм словоизменения. На третьем этапе происходит работа по освоению сложных для детей способов связи слов в словосочетаниях и предложениях; работа по уточнению знаний о непродуктивных формах словоизменения; закрепление сложных непродуктивных форм словоизменения.

Глава II. Экспериментальное исследование проявлений аграмматической дисграфии у младших школьников с ОНР III уровня и ее коррекция

2.1. Цель, задачи и методики проведения исследования

В процессе теоретического анализа научной и методической литературы по проблеме мы определили необходимость и целесообразность ее изучения. В связи с этим было организовано и проведено исследование, целью которого явилось изучение аграмматической дисграфии у школьников 3-его класса с ОНР III уровнем.

В ходе организации и проведения исследования решались следующие задачи:

1. Сформировать для обследования группу школьников 3-его класса с ОНР III уровня.
2. Разработать критерии и подобрать методики для изучения аграмматической дисграфии у младших школьников.
3. Выявить особенности аграмматической дисграфии

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ СОШ №2 г.Кызыла Республики Тыва

Для проведения экспериментальной работы нами были отобраны дети, обучающиеся в 3-м классе. Возраст детей 9-10 лет, количество 12 детей с III уровнем ОНР. Все дети, согласно речевым картам, имели сохранный физический слух, нормальное зрение и по состоянию здоровья и психического развития могли обучаться по программе общеобразовательной школы. Таким образом, экспериментом было охвачено 12 младших школьников в возрасте 9-10 лет.

Цель исследования - изучить характер проявлений аграмматических ошибок у обучающихся 3 класса с ОНР .

В основе данной экспериментальной работы лежали как общепринятые *психолого-педагогические принципы* исследования речи детей, так и специфические (по Т.Б. Филичевой, Л.С. Выготскому, В.И. Лубовскому и т.д.);

1) *Принцип комплексного изучения детей* для всесторонней оценки особенностей развития. Этот принцип реализуется в трех направлениях:

а) анализ первичной документации, касающейся условий воспитания ребенка в семье и детском саду, раннего речевого и психического развития; изучение медицинской документации, в которой отражены данные о состоянии нервной системы детей, их соматическом и психическом развитии, состоянии слуха, получаемом лечении его эффективности.

б) психолого-педагогическое изучение детей;

в) подробное логопедическое исследование, которое включает в себя обследование состояния связной речи, объема активного и пассивного словаря, грамматического строя речи, степени сформированности фонетико-фонематических компонентов языка.

2) *Принцип учета возрастных особенностей детей*. Этот принцип ориентирует на подбор лексического материала, методов и организации форм обследования в зависимости от возрастных особенностей детей дошкольного возраста.

3) *Принцип динамического изучения детей с речевой патологией* для оценки тенденции нарушения речевого развития у детей с разной степенью выраженности патологии и возможности компенсации у детей с разным уровнем речевого развития.

4) *Принцип качественного анализа результатов* изучения ребенка с речевыми нарушениями для определения возможности определения основных направлений коррекционной работы.

Схема обследования детей на этапе констатирующего эксперимента включала следующие разделы, согласно этапам эксперимента:

- I. Обследование письменной речи.
 1. Письмо под диктовку. Слуховой диктант.
 2. Изложение.

I. Обследование письменной речи.

1. Письмо под диктовку. Слуховой диктант.

Тексты слуховых диктантов соответствовали программным требованиям. Они взяты из сборника диктантов по русскому языку для 3-х классов. Предложения состояли из слов с различной звуковой и слоговой структурой. Слуховой диктант проводился согласно традиционной методике.

Процедура и инструкция: Внимательно прослушайте текст. Каждое предложение пишите после того, как оно будет полностью мною прочитано. Проверьте самостоятельно, правильно ли вы написали диктант. А теперь ещё раз проверьте (логопед читает текст ещё раз).

Речевой материал: Текст диктанта.

Подснежники

Наступила весна. На деревьях распустились первые листочки. Из-под талого снега пробивается зеленая травка. В проталинах появились первые весенние цветы – подснежники. Это самые смелые цветы, потому что они не боятся холодного снега. Их белые головки скромно выглядывают из травы и будто кивают теплым лучам солнца. Подснежники похожи на жемчужины, которые рассыпались по лугу.

Оценка результатов:

Высокий уровень 5 баллов - безошибочное написание диктанта; соблюдаются все требования графики, каллиграфии, единого орфографического режима.

Уровень выше среднего 4 балла - допущены 1-2 ошибки аграмматического характера, которые самостоятельно замечаются и исправляются;

Средний уровень 3 балла – допущены и не исправлены 3-4 аграмматической ошибки.

Уровень ниже среднего 2 балла - допущено и не исправлено 5-6 аграмматических ошибок.

Низкий уровень 1 балл - письменная работа содержит более 6 аграмматических ошибок.

2. Изложение

Белка.

В лесу на высокой сосне устроила белка гнездо. Всё круглое и закрытое. Лишь с одной стороны лазейка оставлена, чтобы внутрь можно было забраться.

Белка – зверёк ловкий. Она бегаёт вверх и вниз по деревьям. Помогает держать равновесие длинный хвост белки. Её передние лапы короче, чем задние. Так удобнее перелетать с ветки на ветку. Весь день с сучка на сучок, с дерева на дерево прыгает. Где ягодку сорвёт, где еловую шишку. Зубы у белок острые и крепкие. Им под силу даже лесной орех!

Процедура и инструкция. Логопед говорит ребёнку: «Внимательно прослушай текст и ответь на вопросы».

- Где белка сделал гнездо?
- Белка какой зверёк??
- Какие у него хвост, зубки?

Затем вместе с учениками составляется план изложения. Текст читается логопедом снова. После этого дети, пользуясь планом, пишут изложение.

Примерный план.

Где было белкино гнездо?

Какой он зверек белка?

Слова для записи на доске:

Лазейка, равновесие, перелетать.

Оценка результатов :

Высокий уровень 5 баллов - содержание текста изложено полно и логично, представлены все структурно необходимые элементы текста; представлены все синтаксические модели предложений, а также способы межфразовой и межсловной связи; распределение словаря по частям речи соответствует возрастной норме; присутствуют самостоятельные выводы, выражение собственного отношения к услышанному; ошибки аграмматического характера отсутствуют

Уровень выше среднего 4 балла - отсутствуют незначительные детали сюжета; присутствуют: зачин, кульминация, развязка; представлены все синтаксические модели предложений; есть единичные нарушения межфразовой и межсловной связи; отсутствуют наречия; требуется помощь при формулировке выводов и выражения собственного отношения к услышанному; самостоятельно исправляются 1-3 аграмматической ошибки

Средний уровень 3 балла - передается основное содержание сюжета, не изложены его отдельные детали; отсутствуют отдельные структуры предложения; выводы и выражение собственного отношения к услышанному возможно лишь при направляющей помощи логопеда; 4-5 ошибок аграмматического характера самостоятельно не исправляются.

Уровень ниже среднего 2 балла - объем текста не соответствует оригиналу; нарушена последовательность изложения; практически не используются распространенные предложения; помимо морфологических, отмечаются синтаксические аграмматизмы; мало прилагательных и глаголов; обучающая

помощь логопеда позволяет сформулировать выводы и выразить собственное отношение к прочитанному; 5-6 ошибок аграмматического характера самостоятельно не исправляются.

Низкий уровень 1 балл - грубое искажение последовательности и логики изложения события; общее число предложений, их структура не соответствуют возрастным нормам; используется бытовой словарный запас; помощь логопеда неэффективна; 7 и более ошибок аграмматического характера самостоятельно не находятся и не исправляются.

2.2. Результаты констатирующего эксперимента

Изучив особенности развития письменной речи у учащихся младших классов, количественные показатели выполнения детьми заданий, направленных на исследование навыков письма мы представили в таблице 1.

Данные, полученные в ходе исследования письменной речи у учащихся младших классов, представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1. Результаты диктанта

№ п/п	Имя ребенка	Количество набранных баллов	Уровень развития
1.	Алексей А.	3	Средний
2.	Боря В.	2	Ниже среднего
3.	Валерия К.	4	Выше среднего
4.	Даниил К.	2	Ниже среднего
5.	Егор Б.	1	Низкий
6.	Катя А.	1	Низкий
7.	Лена Ш.	4	Выше среднего
8.	Никита О.	2	Ниже среднего
9.	Оксана В.	3	Средний
10.	Рома Б.	2	Ниже среднего
11.	Таня К.	2	Ниже среднего
12.	Юля М.	3	Средний

	Средний балл	2	
--	--------------	---	--

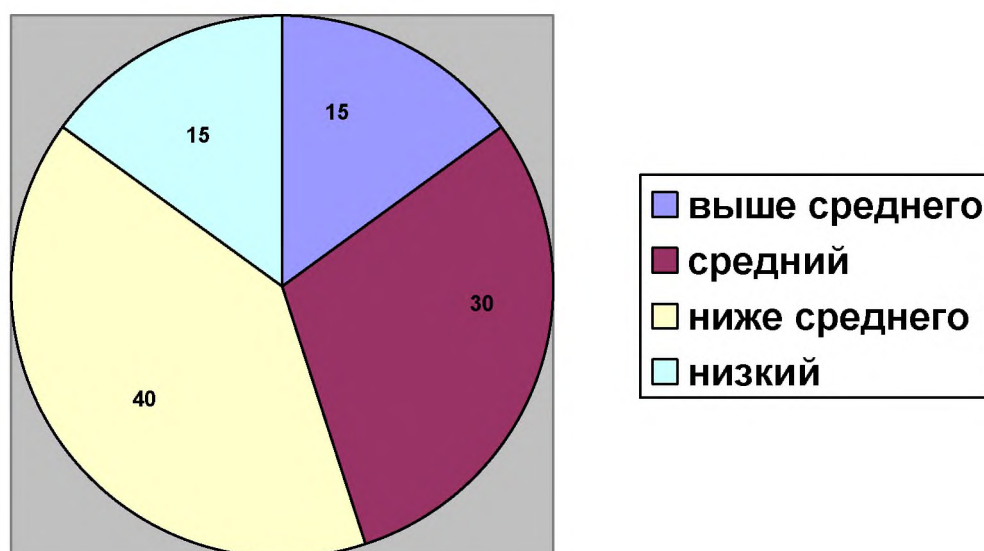
Анализируя результаты этой таблицы, следует отметить, что 15 % школьников обнаружили не более 4 аграмматических ошибок. 30 % учеников выполнили задание, допустив при этом 3-4 аграмматических ошибок. У 40% школьников допущены 5-6 аграмматических ошибок, и низкий уровень у 15% школьников допустили 6 и более аграмматических ошибок.

Наиболее количество баллов набрали: Валерия К., Лена Ш., – 4 балла. Хорошо справились с заданиями: Алексей А., Оксана В., Юлия М. – 3 балла. Остальная часть детей (Даниил К., Боря В., Никита О., Рома Б, Таня К.) набрали 2 балла. Наименьшее количество баллов набрал Егор Б., и Катя А. – по 1 баллу.

В ходе написания диктанта, дети допускали аграмматические ошибки следующего порядка: морфемный аграмматизм –неправильное употребление падежных окончаний существительных и прилагательных (*весенний цветы – весенние цветы, халотный, холодные – холодного снега, смелый цветы – смелые цветы*); неправильное употребление предлогов, пропуск предлогов(*полугу – по лугу, испод талого – из под талого, с травы – из травы, похожи жемчужины – похожи на жемчужины*)

Результаты выполнения первого задания отражены на диаграмме 1.

Диаграмма 1. Результаты диктанта (%)



Анализ результатов диктанта у учащихся младших классов показал, что у 15 % испытуемых выявлен низкий уровень; у 40 % – уровень ниже среднего; у 30 % – средний уровень; у 15 % – уровень выше среднего.

При выполнении репродуктивного задания (диктант) у младших школьников ОНР III уровня был немного выше уровень успешности, чем при

выполнении творческого задания (изложения), при котором высокий уровень вовсе не был зафиксирован.

В ходе анализа выполнения второго задания «Изложение» были получены следующие данные:

Наблюдаются аграмматические ошибки следующего порядка: нарушение границ предлогов, пропуски предлогов (*влесу – в лесу ; вниз деревьям – вниз по деревьям; им силу – им под силу лишь содной стороны- лишь с одной стороны*); неправильное употребление падежных окончаний (*на высокий, высокие сосне – на высокой сосне; лесный орех – лесной орех*); нарушение согласования в словосочетаниях, предложениях (*яготка, ягодка сорвет – ягодку сорвет; ловых шишки – еловые шишки;, лазейку оставили – лазейка оставлена*).

Явно выраженные недостатки в языковой реализации замысла.

Таблица 2. Результаты изложения

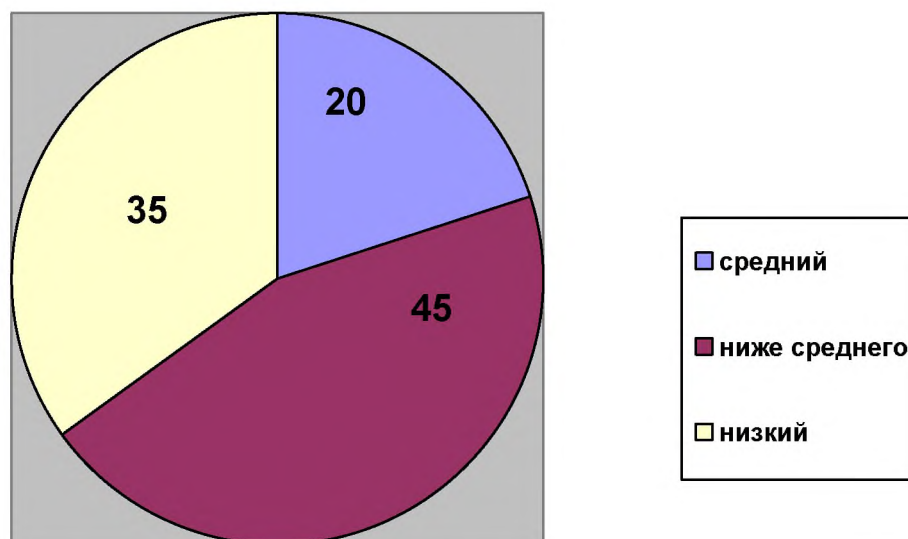
№ п/п	Имя ребенка	Количество набранных баллов	Уровень развития
1.	Алексей А.	3	Средний
2.	Боря В.	1	Низкий
3.	Валерия К.	2	Ниже среднего
4.	Даниил К.	2	Ниже среднего
5.	Егор Б.	1	Низкий
6.	Катя А.	1	Низкий
7.	Лена Ш.	1	Низкий
8.	Никита О.	2	Ниже среднего
9.	Оксана В.	2	Ниже среднего
10.	Рома Б.	2	Ниже среднего
11.	Таня К.	2	Ниже среднего
12.	Юля М.	3	Средний

Средний балл	2	
--------------	---	--

Анализируя результаты этой таблицы, следует отметить, что у 20 % школьников обнаружили не более 4-5 аграмматических ошибок. 45 % учеников выполнили задание, допустив при этом 5-6 аграмматических ошибок. У 35% школьников допущены более 7 аграмматических ошибок.

Наиболее количество баллов набрали: Алексей А., Юля М., – 3 балла. Хорошо справились с заданием: Валерия К., Даниил К., Оксана В., Никита О., Рома Б., Таня К. – 2 балла. Наименьшее количество баллов набрали Боря Б., Егор Б., Катя А., Лена Ш. – по 1 баллу.

Диаграмма 2. Результаты написания изложения (%)



Анализ результатов изложения у учащихся младших классов показал, что у 35 % испытуемых выявлен низкий уровень; у 45 % – уровень ниже среднего; у 20% - средний уровень;

Проанализировав количественные и качественные показатели выполнения детьми заданий, направленных на изучение навыков письма, мы составили

сводную таблицу изучения особенностей письменной речи у учащихся младших классов, которая представлена в таблице 3.

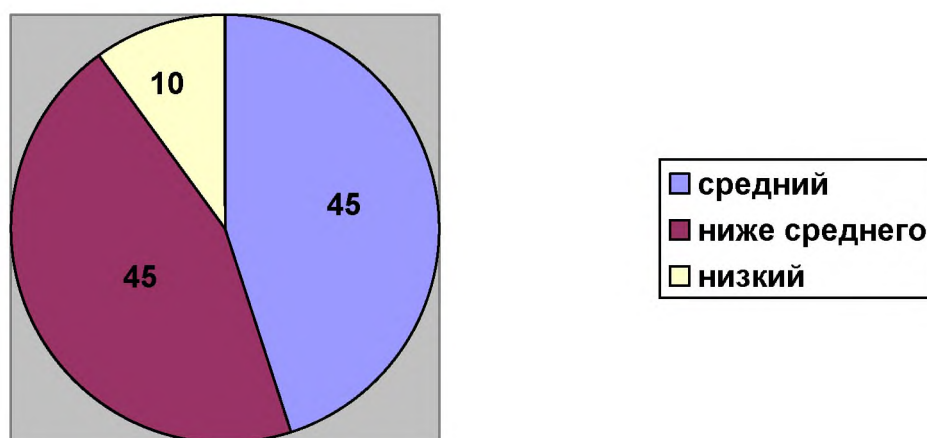
Таблица 3. Сводные данные изучения особенностей письменной речи у учащихся младших классов

№ п/п	Имя ребенка	Диктант	Изложение	Уровень письма
1.	Алексей А.	3	3	Средний
2.	Боря В.	2	1	Ниже среднего
3.	Валерия К.	4	2	Средний
4.	Даниил К.	2	2	Ниже среднего
5.	Егор Б.	1	1	Низкий
6.	Катя А.	1	1	Низкий
7.	Лена Ш.	4	1	Средний
8.	Никита О.	2	2	Ниже среднего
9.	Оксана В.	3	2	Средний
10.	Рома Б.	2	2	Ниже среднего
11.	Таня К.	2	2	Ниже среднего
12.	Юля М.	3	3	Средний
	Средний балл	2	2	

Анализируя результаты этой таблицы, следует отметить, что средний балл получили Алексей А., Валерия К., Лена Ш., Оксана В.; у Бори В., Даниила К., Никиты О., Ромы Б., Тани К., - уровень ниже среднего; низкий уровень у Егора Б., и Кати А;

Результаты сводной данных исследования особенностей письменной речи у учащихся младших классов можно представить в диаграмме 3.

Диаграмма 3. Уровень развития особенностей письменной речи у учащихся младших классов



Таким образом, анализ результатов обследования письменной речи у учащихся младших классов показал, что у 10 % испытуемых выявлен низкий уровень; у 45 % испытуемых – уровень ниже среднего; 45 % учеников – средний уровень.

Таким образом, как видно из представленной таблицы, уровень письма у младших школьников с ОНР находится на среднем, ниже среднем и низком уровне.

У детей с ОНР III уровня наблюдается большое количество аграмматических и грамматических ошибок. Основными типами аграмматических ошибок в экспериментальной группе были:

- морфемный аграмматизм (неправильное употребление падежных окончаний существительных и прилагательных);

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

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

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

2.3 Методические рекомендации по коррекции проявлений аграмматической дисграфии у младших школьников с ОНР III уровня

Аграмматические дисграфии связаны с недоразвитием грамматического строя речи, морфологических и синтаксических обобщений, и проявляются в аграмматизмах в процессе письма. Аграмматизмы проявляются в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов, в изменении падежных окончаний, местоимений, нарушения согласования в роде, в синтаксическом оформлении речи: опускаются члены предложения, нарушается последовательность слов.

При их устранении основной задачей является формирование обобщенных представлений о морфологической структуре слова и о синтаксической структуре предложений.

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

- Патогенетический принцип (принцип учета механизма данного нарушения). В зависимости от нарушенного механизма выделяются различные виды нарушений письменной речи. В процессе логопедической работы по коррекции предпосылок возникновения дисграфии основной задачей логопедической работы является коррекция нарушенного механизма, формирование тех нарушенных функций, которые обеспечивают нормальное функционирование операций процесса письма и чтения. В процессе коррекции аграмматической дисграфии необходимо развитие грамматического строя речи, формирование морфологических и синтаксических обобщений, что служит основой грамматически правильного письма.
- Принцип учета «зоны ближайшего развития». Процесс развития той или иной психической функции при работе по профилактике возникновения той или иной формы дисграфии должен осуществляться постепенно, с учетом ближайшего уровня развития этой функции, т.е. того уровня, на котором выполнение задания возможно с незначительной помощью со стороны педагога.
- Принцип системности. Предполагает формирование речи в единстве всех ее компонентов как единой функциональной системы и т.д.

Логопедическая работа проводится в следующих направлениях:

- развитие навыков словоизменения;
- развитие навыков словообразования;
- предложение;
- текст.

1 этап – Работа по развитию словоизменения

- 1) Изменение существительных по числам.
- 2) Изменение падежных окончаний существительных.
- 3) Использование предлогов.
- 4) Согласование существительных и прилагательных.
- 5) Изменение глаголов прошедшего времени по числам, лицам, родам (согласуясь с онтогенезом).

Упражнения

1. Вставка пропущенных в словосочетаниях и предложениях слов в нужной форме.
2. Образование существительных множественного числа от единственного.
3. Образование форм существительных родительного падежа единственного числа с наречием «много».

4. Составление предложений с предложными конструкциями, при этом уточняется предлога при помощи схем. Необходима работа по дифференциации приставок и предлогов.
5. Образование настоящего времени глаголов по прошедшему времени, и наоборот.
6. Дифференциация форм глаголов совершенного и несовершенного видов.

Согласование существительных, прилагательных и глаголов прошедшего времени.

2 этап – Формирование функции словообразования

Данная работа сочетается с работой над морфологическим анализом слов.

1. **Усвоение корня слова.**
2. **Усвоение приставки** – внимание на смысл приставки, обычно это начало и конец действия:
 1. Определение сходства и различия приставок в словах.
 2. Определение различия слов между собой.
 3. Сочетание приставки с разными словами.
 4. Сочетание одного слова с различными приставками.

3. Усвоение суффикса:

3.1) маленький предмет

3.2) детеныши

3.3) вместилище

3.4) часть целого и т.д.

4. Усвоение сложных слов:

4.1) Выделение корней и соединительных гласных.

4.2.) Самостоятельное составление сложных слов из данных простых.

Примеры заданий и упражнений:

При формировании функции словоизменения обращается внимание на изменение существительного по числам, падежам, употребление предлогов, согласование существительного и глагола, существительного и прилагательного, изменение глагола прошедшего времени по лицам, числам и родам и т.д..

Последовательность работы определяется последовательностью появления форм словоизменения в онтогенезе.

Рекомендуются следующие задания на словоизменение:

1. Составление предложения по опорным словам, данным вразбивку.
Предлагаемые слова даются в начальной форме.
2. Вставка пропущенных слов в предложении.
3. Ответы на вопросы, требующие постановки данного слова в определённом падеже.
4. Образование множественного числа существительного по данной форме единственного числа с помощью предметных картинок и самостоятельно.
5. Образование формы родительного падежа множественного числа с наречием много.

6. Выполнение действий, требующих понимания различных предложных конструкций («Положить карандаши на книгу, в книгу, под книгу»).
7. Составление предложения с предложными конструкциями по специально подобранным картинкам (Ложка в стакане, ложка под стаканом).
8. Образование настоящего времени глагола по данной форме прошедшего и наоборот.
9. Согласование существительного и прилагательного в роде, числе и падеже.
10. Согласование существительного и глагола прошедшего времени в роде и числе.

При формировании функции словообразования рекомендуются следующие задания:

1. Образовать уменьшительно-ласкательные формы существительного по опорным словам, по картинкам (*дом - домик*)
2. Образовать прилагательное и существительное с помощью картинок и лото «Из чего сделано?» (*дерево - деревянный*).
3. Образовать глаголы с различными приставками с помощью картинок (*налил - вылил, выходят - входят*)
4. Выбрать родственные слова среди слов, сходных по звуковой структуре (*лес, лесной, вылез, лесник, лестница* и другие) .

Формирование функции словоизменения и словообразования осуществляется как в устной, так и в письменной речи.

Закрепление форм словоизменения и словообразования сначала проводится в слове, затем в словосочетаниях, предложениях и текстах..

3 этап – Работа на уровне предложения, формирование синтетической структуры предложения

1) Основной метод - использование графической структуры предложения, на начальных этапах – подбор предложений к заданной схеме и их запись:

- нераспространенные из 2 слов

- распространенные из 3 – 4 слов

2) Чтение предложений различных синтаксических конструкций и их разбор.

3) Составление словосочетаний и предложений из предложенных слов.

4) Вставка в предложение данных слов в нужной грамматической форме.

5) Составление предложений по данной основе, распространение предложений по вопросам.

6) Конструирование предложений по схемам.

7) Расчленение сложных предложений на простые, и наоборот.

8) Конструирование сложных предложений:

- по схеме
- по союзу
- по данному придаточному предложению.

Таким образом, нами составлены методические рекомендации, направленные на коррекцию аграмматических ошибок, выявленных нами в ходе констатирующего эксперимента. Представленные методические рекомендации для школьников с учётом уровня успешности могут быть использованы для работы с детьми учителем – логопедом на индивидуальных, подгрупповых или групповых занятиях на школьном логопункте или учителем начальных классов в своей работе.

Выводы по второй главе

Реализуя задачи констатирующего эксперимента, нами было проведено выявление особенностей письменной речи у младших школьников. Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ «Средней общеобразовательной школы № 2» г. Кызыла Республики Тыва. В исследовании приняли участие 12 младших школьников 3 класса с ОНР III уровня.

Обследование особенностей письменной речи у младших школьников состояло из:

- I. Обследование навыков письма.
 1. Диктант
 2. Изложение

Изучив уровень письма у учащихся 3 класса, мы получили количественные и качественные результаты выполнения детьми заданий констатирующего эксперимента. По результатам констатирующего эксперимента можно сделать вывод о том, что 100 % испытуемых школьников допускают в своих письменных работах аграмматические ошибки.

Заключение

Дисграфия представляет собой специфическое расстройство письменной речи, проявляющееся в многочисленных типичных ошибках как нарушение границ и пропуски предлогов, неправильное употребление падежных окончаний, нарушение согласования в словосочетаниях, предложениях, и обусловленное несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе овладения навыками письма, письменной речи, не допуская их перехода на последующие этапы обучения А.Р.Лурия [18]. Нарушения письменной речи отрицательно сказываются на учебной деятельности детей, их социальной адаптации к школе, межличностных отношениях. Все это обуславливает необходимость раннего выявления нарушений письма у учащихся.

В последние годы одной из актуальных задач логопедии становится профилактика нарушений речи у детей. Многие исследователи нарушений письма (И.Н.Садовникова [37], А.Н.Корнев [23]) поднимают проблему выявления предпосылок к дисграфии, разработки методики ее предупреждения.

Дети-дисграфы своеобразно используют предложения сложных синтаксических конструкций. Поскольку учащиеся только начинают овладевать конструированием сложноподчиненных предложений, они допускают ряд специфических ошибок в их построении. Недостаточность словаря, несформированность, нечеткость значений отдельных слов вызывают крайнюю бедность описательных средств в письме детей с нарушениями речи, а в некоторых случаях и отсутствие необходимого по контексту слова, что приводит к явному пропуску членов предложения. Пропускаются как главные, так и второстепенные члены предложения.

Итак, полученные результаты эксперимента в процессе применения разработанной методики по коррекции проявления аграмматической дисграфии

у младших школьников подтвердили правильность выбранной нами гипотезы и позволили реализовать цель исследования: выявить аграмматизмы на письме у младших школьников с ОНР общеобразовательной школы и реализовать работу по ее коррекции.

Список литературы

1. Агопян Э.С. О некоторых видах логопедической работы при коррекции смешанной дисграфии у младших школьников / Э.С. Агопян // Практическая психология и логопедия. – 2014. – № 1. – С. 49-51.
2. Амонашвили, Ш.А. Механизм письменной речи и методика обучения письму / Ш.А. Амонашвили // Научное творчество Л. С. Выготского и современной психологии. – М. : Просвещение, 2008. – 234 с.
3. Безруких М.М. Обучение первоначальному письму. Методическое пособие к прописям / М.М. Безруких – М.: Просвещение, 2013. – 234 с.
4. Вартапетова Г.М. Коррекция нарушений письма у учащихся начальных классов с учетом латеральной организации сенсомоторных функций / Г.М. Вартапетова. – М. : Владос, 2012. – 242 с.
5. Вершина О.М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня / О.М. Вершина // Логопед. – 2014. – №1. –С.34-40.
6. Визель Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учеб.-метод. пособие / Т.Г. Визель. – М.: Астрель, 2010. – 127 с.
7. Горюнова Т.П. Работа над грамматическим строем речи у детей с разным уровнем речевого развития / Т.П. Горюнова, В.С. Минашина, Н.И. Сереброва // Нарушение речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 2012. – 231 с.

8. Грибова О.Е. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи / О.Е. Грибова. – М.: Эксмо, 2013. – 356 с.
9. Грушевская М.С. Нарушения письма у младших школьников / М.С. Грушевская // Начальная школа. – 2014. – № 6. – С. 12–19.
10. Гуадзе Т.В. Приемы работы с ребенком, страдающим дисграфией, на пропедевтическом этапе логопедической работы / Т.В. Гуадзе // Школьный логопед. – 2010. – № 2. – С.25-32.
11. Елецкая О.В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: формирование представлений о пространстве и времени / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская. – СПб.: Издательство «Речь», 20012. – 180 с.
12. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л.Н. Ефименкова. – М.: ВЛАДОС, 2013. – 335 с.
13. Ефименкова Л.Н. Организация и методы коррекционной работы на школьном логопункте / Л.Н. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко. – М.: Просвещение, 2011. – 234 с.
14. Жаренкова Г. И. Понимание грамматических отношений детьми с общим недоразвитием речи (ОНР) / Г.И. Жаренкова // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи: сб. науч. работ. – М.: Просвещение, 2011. – С.103-111.
15. Жукова Н.С. Учимся писать без ошибок / Н.С. Жукова – М.: ЭКСИМО – Пресс, 2011. – 80 с.
16. Заваденко Н.Н. Нарушения формирования устной и письменной речи у детей. Возможности их медикаментозной коррекции / Н.Н. Заваденко. – М. : Соверо-пресс, 2013. – 63 с.
17. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных образовательных учреждений / А.Г Зикеев. – М.: Академия, 2010. – 200 с.

18. Ивановская О.Г. Дисграфия и дизорфография: изучение, методика, сказки / О.Г. Ивановская, Л.Я. Гадасина, Т.В. Николаева, С.Ф. Савченко. – СПб.: КАРО, 2010. – 544 с.
19. Иншакова О.Б. Некоторые приёмы коррекции специфических ошибок чтения и письма / О.Б. Иншакова. – СПб.: Акцидент, 2011. – 134 с.
20. Кирина Т.А. Предупреждение нарушений письма и чтения у детей / Т.А. Кирина. – М.: Просвещение, 2013. – С. 213-228.
21. Климов Г.А. Дислексия и дисграфия у детей / Г.А. Климов. – СПб.: Акцидент, 2015.–275 с.
22. Коваленко О.М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: учебно-метод. пособие / О.М. Коваленко. – М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2010. – 157 с.
23. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – М.: Просвещение, 2010. – 252 с.
24. Лалаева Р.И. Дисграфия / Р.И. Лалаева // Хрестоматия по логопедии. – М. : ВЛАДОС, 1997. – С.120-128.
25. Лалаева Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростов н/Д: «Феникс», 2010. – 246 с.
26. Левина Р.Е. Воспитание правильной речи у детей / Р.Е. Левина. – М.: Просвещение, 2012. – 254 с.
27. Логинова Е.А. Нарушения письма: учебное пособие / Е.А. Логинова. – СПб.: Детство-Пресс, 2010. – 208 с.
28. Лукашенко М.Л. Дисграфия : исправление ошибок при письме / М.Л. Лукашенко, Н.Г. Свободина. – М. : Эксмо, 2014. – 126 с.
29. Ляпидевский С.С. Дисграфии у детей и их патофизиологический анализ / С.С. Ляпидевский // Учебно-воспитательная работа в специальных школах. – Вып. – № 3. – М.: Учпедгиз, 2013. – С.57-62.

30. Микляева Н.В. Развитие языковой способности у детей с общим недоразвитием речи / Н.В. Микляева // Дефектология. – 2011. – № 2. – С.23-29.
31. Никашина Н.А. Нарушения письменной речи у младших школьников / Н.А. Никашина. – М.: Владос, 2014. – 265 с.
32. Никашина Н.А. Недостатки лексико-грамматического строя у детей с общим недоразвитием речи / Н.А. Никашина // Научная сессия по вопросам дефектологии, 4-ая: тез. докл. – М.: Просвещение, 2012. – С. 164-166.
33. Новикова М.Л. Нарушения письменной речи учащихся начальной школы / М.Л. Новикова // Дефектология. – 2011. – № 3. – С.16–19.
34. Мазанова Е.В. Логопедия. Аграмматическая форма дисграфии: Комплект тетрадей по коррекционной логопедической работе с детьми, имеющими отклонениями в развитии. Тетрадь № 4 / Е.В. Мазанова. – М.: ООО «АКВАРИУМ БУК», 2014. – 40 с.
35. Мисаренко, Г.Г. Технология коррекции письма: трудности кодирования слова и способы их преодоления / Г.Г. Мисаренко // Логопед. – 2012. – №4. – С. 13–25.
36. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л.Г. Парамонова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010. – 128 с.
37. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 256 с.
38. Сиротюк М.В. Смешанная дисграфия — миф или реальность? / М.В. Сиротюк / Дефектология. – 2011. – № 2. – С. 26-30
39. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции / Е.Ф. Соботович. –М.: Просвещение, 2013. – 160с.
40. Спирина Л.Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма / Л.Ф. Спирина // Недостатки речи у учащихся начальных

классов массовой школы. / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 2015. – С.33-45.

41. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / О.А. Токарева // Расстройства речи у детей и подростков. / Под ред. С.С. Ляпидевского. – М.: Медицина, 2012. – С.190-212.

42. Токарь И.Е. Сборник упражнений по предупреждению и устранению нарушений письменной речи у учащихся 2-4 классов общеобразовательной школы / И.Е. Токарь. – М.: Просвещение, 2015. – 80 с.

43. Туманова Т.В. К проблеме преодоления нарушений письма у школьников с недоразвитием речи / Т.В. Туманова // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – М.: Изд-во МСГИ, 2010. – С. 263-269.

44. Фомичева, М.Ф. К вопросу о дисграфиях у детей / М.Ф. Фомичева. – М.: Просвещение, 2010. – С. 254-259.

45. Хватцев М.Е. Аграмматизм / М.Е. Хватцев // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. 2 / Под ред. Л. С. Волковой и В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 656 с.

46. Цветкова Л.С. Диагностика и коррекция нарушений письменной речи у детей: методическое пособие для логопедов / Л.С. Цветкова. – М.: Просвещение, 2011. – 211с.

47. Шурыгина И.А. Коррекция нарушений письма у учащихся младших классов с недоразвитием произвольной психической деятельности в общеобразовательной школе / И.А. Шурыгина. – СПб. : Акцидент, 2013. – 205 с.

48. Юрова Е.В. Коррекция письменной речи / Е.В. Юрова. – М. : Просвещение, 2011. – 265 с.

49. Яковлев С.Б. К вопросу об аграмматизмах на письме у школьников с тяжелыми нарушениями речи / С.Б. Яковлев // Речевые и нервно-психические нарушения у детей и взрослых. –СПб. : Акцидент, 2012. – С.66-74.

50. Яковлев С.Б. Логопедическая работа по коррекции аграмматизмов в письме у учащихся школы для детей с тяжёлыми нарушениями речи / С.Б. Яковлев. –СПб. : Акцидент, 2014. – 226 с.

51. Яструбинская Е.А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста / Е.А. Яструбинская // Логопедия. – 2014. – № 2. – С.60–70.

52. Corder S.P. Error analysis // Allen J.and Corder S. (Eds.). The Edunburgh Course in Applied Linguistics. Oxford, 1974. Vol.3.

Научная библиотека диссертаций и авторефератов
dissercat <http://www.dissercat.com/content/osobennosti-preduprezhdeniya-i-preodoleniya-disgrafii-v-bilingvalnykh-usloviyakh-obucheniya#ixzz5XTpyD84f>