

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики,
психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.03.03
«Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль подготовки «Логопедия»

Заочная форма обучения

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**КОРРЕКЦИЯ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Студент

Соломина И.А. 06.06.22
(подпись, дата)

Соломина Ирина
Александровна

Научный руководитель

М.А. Карпушкина 06.06.22
(подпись, дата)

к.п.н., доцент Карпушкина Е.А.

Нормоконтролер

М.А. Карпушкина 06.06.22
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 10.06.22 № 11)

Заведующий кафедрой

Л.Н. Корчагина
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 5/отм. (протокол заседания ГЭК от 15.07.22 № 23)

Секретарь ГЭК

Н.А. Мали
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2022

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики,
психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.03.03
«Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль подготовки «Логопедия»

Заочная форма обучения

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**КОРРЕКЦИЯ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Студент

(подпись, дата)

Соломинова Ирина
Александровна

Научный руководитель

(подпись, дата)

к.п.н., доцент Карпушкина Е.А.

Нормоконтролер

(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от _____ № _____)

Заведующий кафедрой

(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ № _____)

Секретарь ГЭК

(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ АГРАММАТИЗМОВ В ПИСЬМЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
1.1. Процесс письма: понимание операции и становление	8
1.2. Этиология и классификация нарушений процесса письма	10
1.3. Характеристика нарушений письма по типу аграмматической дисграфии у школьников с недоразвитием речи	16
1.4. Методические подходы к преодолению ошибок на письме при аграмматической дисграфии у младших школьников	22
ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ АГРАММАТИЧЕСКИХ ОШИБОК НА ПИСЬМЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
2.1. Организация, содержание обследования аграмматизмов в письме младших школьников	28
2.2. Результаты констатирующего эксперимента.....	34
ГЛАВА III. ПРЕОДОЛЕНИЕ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ НА ПИСЬМЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ)	
3.1. Организация экспериментального обучения	39
3.2. Методика организации коррекционного обучения при аграмматической дисграфии.....	41
3.3. Результаты контрольного эксперимента	59
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	63
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	65
ПРИЛОЖЕНИЕ	70

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы увеличивается количество детей, которые с трудом осваивают чтение и письмо как учебный предмет. В общеобразовательной школе учителя часто сталкиваются с множественными ошибками у детей на письме. Это связано с тем, что на сегодняшний день нарушения письма (дисграфии) являются самыми распространенными дефектами речи у детей младшего школьного возраста.

Несвоевременное выявление ошибок в письменной речи учащихся, а также отсутствие коррекционной помощи может привести к возникновению у детей стойких нарушений письма, т.е. дисграфии и дизорфографии.

За последние 15 лет значительно увеличился процент учащихся с различными формами дисграфии. По данным Корнева А.Н., дисграфия обнаруживается у 25-30% детей младшего школьного возраста. Нарушения письменной речи могут повлечь за собой трудности в школьной адаптации, негативно сказаться на всём процессе обучения ребёнка, на его психическом развитии. Ввиду большой распространённости нарушений письменной речи среди учеников начальной школы изучение и коррекция дисграфии является одной из приоритетных задач логопедии на сегодняшний день.

В работах Лалаевой Р.И., Левиной Р.Е. указывается, что главным механизмом возникновения аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста является недостаточное развитие морфологической системы языка, что приводит к наличию большого количества стойких грамматических ошибок на письме.

Своевременное обнаружение аграмматической дисграфии у школьников поможет предупредить и нивелировать на ранних сроках возникновение психологических и личностных расстройств у ребёнка. Справиться детям с имеющимися у них речевыми нарушениями и

появляющимися из-за них проблемами может помочь правильно организованная коррекционная работа.

Противоречия состоят между требованиями, предъявляемыми к результату образования школьников, зафиксированному в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) в разделе развития устной и письменной речи, и недостаточной изученностью возможностей, педагогических средств, условий, обеспечивающих данный процесс в начальной школе; между достаточной теоретической изученностью вопросов, касающихся механизмов возникновения аграмматической дисграфии и недостаточной степенью разработанности эффективных средств преодоления данного нарушения у детей школьного возраста.

Проблема нарушений письменной речи у школьников – одна из самых насущных для школьного обучения, так как письмо и чтение из задач начального обучения превращаются в средство следующего получения информации учащимися. Расстройства в данной области оказывают негативное воздействие на весь механизм обучения, на школьную адаптацию детей, на развитие индивидуума и характер всего психического развития ребенка.

Нарушения письменной речи изучаются давно, но до настоящего времени они остаются одной из актуальных проблем логопедии.

Из вышесказанного следует, что вопрос аграмматизмов в письме младших школьников является чрезвычайно значимым и актуальным. В силу этого можно считать крайне необходимым проведение коррекционного обучения с учащимися младших классов с аграмматической дисграфией.

Объект: аграмматические (дисграфические) ошибки в письменных работах младших школьников.

Предмет: упражнения и задания, направленные на коррекцию аграмматической дисграфии у младших школьников.

Цель: коррекция аграмматической дисграфии у младших школьников.

Задачи:

1. Проанализировать специальную литературу по проблеме аграмматизмов в письме младших школьников.
2. Провести экспериментальное изучение уровня сформированности грамматических закономерностей младших школьников.
3. Провести формирующий эксперимент по коррекции аграмматической дисграфии.

Поставленные задачи обусловили выделение четырех этапов работы:

I этап (июнь – август 2021 года) был посвящен изучению и анализу психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;

II этап (сентябрь 2021 года) предполагал выявление уровня сформированности грамматических закономерностей;

III этап (сентябрь 2021 – апрель 2022 года) включал формирующий эксперимент, направленный на разработку и реализацию методик коррекции аграмматической дисграфии;

IV этап (май 2022 года) предусматривал повторную диагностику и выявление эффективности использования методики при коррекции аграмматической дисграфии.

Гипотеза исследования: работа по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников будет эффективной при соблюдении следующих условий:

- четкое планирование деятельности, определение направлений коррекционной работы;
- проведение коррекционной работы на логопедических занятиях по формированию грамматических представлений.

Для решения поставленных задач использовались следующие *методы исследования:*

- теоретические методы: анализ психолого-педагогической, лингвистической, методической литературы по проблеме исследования;
- эмпирические методы: констатирующий эксперимент,

экспериментальное обучение, контрольный эксперимент;

- количественный и качественный анализ полученных данных.

Теоретическими основами исследования являются научные труды, посвященные изучению психоречевых особенностей младших школьников с нарушениями речи (Гвоздев А.Н., Корнев А.Н., Левина Р.Е., Прищепова И.В.). О формировании письменной речи и письма в своем труде писал Лурия А.Р. Изучением сущности понятия «дисграфия» занимались такие исследователи, как Ивановская О.Г., Корнев А.Н., Лалаева Р.И., Мазанова Е.В., Парамонова Л.Г., Хватцев М.Е.; методов коррекции «аграмматической дисграфии» (Коваленко О.М., Мазанова Е.В., Парамонова Л.Г., Садовникова И.Н., Чистякова О.В., Ястребова А.В.).

Практическая значимость исследования заключается в разработке комплекса логопедических занятий, которые могут быть использованы в практике учителей-логопедов для коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников.

База исследования: исследование организовано на базе четвертых классов МБОУ СОШ №14 г. Кузнецка им. 354 стрелковой дивизии.

Структура работы: работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, включающего 45 наименований.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ АГРАММАТИЗМОВ В ПИСЬМЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1. Процесс письма: понимание операции и становление

Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность [21].

Структура такого процесса определяется этапом овладения навыком, задачами и характером письма. Письмо тесно сопряжено с процессом устной речи и осуществляется лишь на базе вполне высокого показателя ее формирования. Механизм письма взрослого человека представляет собой автоматизированным и отличается от характера письма ребенка овладевающего данным навыком. Так, у взрослого письмо представляет собой целенаправленной деятельностью, главной целью которого представляет собой передачу смысла или его фиксацию. Механизм письма взрослого человека обладает целостностью, связностью, представляет собой синтетический процесс. Графический образ слова воспроизводится не по отдельным элементам (буквам), а как единое целое. Слово воспроизводится единым моторным актом. Механизм письма осуществляется автоматизировано и протекает под двойным контролем: кинестетическим и зрительным [33].

Как писал Лурия А.Р., автоматизированные движения руки выступают окончательным этапом сложного процесса перевода устной речи в письменную. Этому предшествует сложная деятельность, которая подготавливает завершающий этап. Механизм письма имеет многоуровневую структуру, включает большое число операций. У взрослого человека такие операции носят сокращенный, свернутый характер. Эти операции при овладении письмом уже представляют в развернутом виде [21].

Лурия А.Р. в работе «Очерки психофизиологии письма» идентифицирует следующие операции письма. Начинается письмо с побуждения, мотива, задачи. Человек знает, с какой целью пишет: чтобы зафиксировать и на какое-то определенное время сохранить полученную информацию, передать ее другому лицу, стимулировать кого-то к действию и т.д. Мысленно человек представляет план письменного высказывания, смысловую программу, а также общую последовательность мыслей. Начальная мысль сопоставляется с определенной структурой предложения. Тот человек, который пишет, в процессе письма обязан сохранить нужный порядок написания фразы, проследить за тем, что он уже написал и что ему стоит написать [21].

Каждое предложение, которое предстоит записать, разбивается на составляющие его слова, так как на письме обозначаются границы каждого слова.

Анализ звуковой структуры слова представляет собой одну из наиболее сложных операций процесса письма. Для того, чтобы верно написать слово, важно не только определить его звуковую структуру, но и правильно установить последовательность и место каждого звука. Звуковой анализ слова осуществляется с помощью речеслухового и речедвигательного анализаторов. Немалую роль играет проговаривание: громкое, шепотное или внутреннее. О роли проговаривания в процессе письма пишут многие исследователи, которые считают, что на начальных стадиях овладения навыком письма значение проговаривания очень велико. Оно помогает уточнить характер звука, отличить его от сходных звуков, определить последовательность звуков в слове [27].

Следующая операция – соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть дифференцирована от всех других, особенно от сходных графически. Достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений является необходимым условием для

различения графически сходных букв. Анализ и сравнение буквы для первоклассника не представляет собой простую задачу [9].

Затем следует рассмотреть моторную операцию процесса письма – воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. В то же время с движением руки осуществляется кинестетический контроль, который в процессе написания букв, подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного. В норме механизм письма осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений [22].

Несформированность одной или нескольких из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом, дисграфию.

Дисграфия обусловлена недоразвитием (распадом) высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме.

Для обозначения нарушений процесса письма в основном используются термины: дисграфия, аграфия, дизорфография, эволюционная дисграфия.

1.2. Этиология и классификация нарушений процесса письма

Причины нарушений чтения и письма являются сходными.

У детей с дисграфией можно отметить несформированность множества высших психических функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухо-производительной дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, разделения предложений на слова, лексико-грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания, эмоционально-волевой сферы.

Садовникова И.Н. в своей работе «Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников», говорит о том, что исследование нарушений письменной речи осложняется тем, что оно всегда ретроспективно, так как факторы, которые вызвали данные расстройства, к моменту поступления ребенка в школу могут отойти на второй план [36].

Тем не менее, анализ литературных данных позволяет установить целый ряд причин, возникших одновременно или последовательно.

Нарушения чтения и письма могут быть обусловлены задержкой в формировании конкретных функциональных систем, важных для овладения письменной речью, из-за вредностей, которые воздействовали в различные периоды формирования ребенка. Кроме того, дислексия и дисграфия появляются при органических речевых расстройствах (Блинков С.М., Лурия А.Р., Ляпидевский С.С., Хватцев М.Е.). По словам некоторых исследователей, у детей можно отметить наследственную предрасположенность к дислексии (Рудинеско М., Хапырен Б. и др.), когда передается качественная незрелость некоторых мозговых структур, которые участвуют в организации письменной речи. В российской литературе распространена концепция Левиной Р.Е., трактующей нарушения чтения и письма как проявление комплексного нарушения речи, как отражение недоразвития устной речи во всевозможных ее звеньях.

По результатам современных исследований можно заметить, что довольно часто одной из причин рассматриваемых нарушений чтения и письма являются трудности становления процесса латерализации (функциональной асимметрии в работе парных сенсомоторных органов). Несформированная в срок, а также перекрестно сложившаяся латералита обнаруживает, что не установилась доминантная роль одного из больших полушарий головного мозга. Это и может стать причиной нарушений речевого развития. В случаях задержки процесса латерализации и при различных формах «конфликта доминирования» затруднен корковый контроль за многими видами деятельности. Так, письмо правой рукой у

ребенка-левши может страдать из-за снижения аналитико-синтетических способностей подчиненной гемисферы.

Дислексия и дисграфия могут быть следствием расстройства в области праксиса и гнозиса, обеспечивающих восприятие пространства и времени. Важнейшим фактором дислексии и дисграфии является трудность нахождения исходной точки в пространстве и времени, а также в анализе и воспроизведении точной пространственной и временной последовательности.

В большинстве случаев несформированность произвольной моторики, недостаточность слухо-моторных координации и чувства ритма выявляются у детей с нарушениями письма и чтения.

Дислексия и дисграфия могут сочетаться с умственной недостаточностью, снижением слуха (зрения), двуязычием в семье, нерегулярностью школьного обучения. По каждому из случаев требуется тщательная диагностика специалиста.

Психолингвистический аспект изучения дисграфии рассматривает механизмы нарушений письма как расстройство операций порождения письменного речевого высказывания (по Леонтьеву А.А.): внутреннего программирования связного текста, внутреннего программирования отдельного предложения, грамматического структурирования, операции выбора фонем, фонематического анализа слов и др.

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

Токарева О.А. выделяет 3 вида дисграфии: акустическую, оптическую, моторную [19].

1. Акустическая дисграфия. При ней наблюдается недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа и синтеза. Частыми выступают смещения и пропуски,

замены букв, обозначающих звуки, сходные по артикуляции и звучанию, а также отражение неправильного звукопроизношения на письме.

2. Оптическая дисграфия. Она обусловлена неустойчивостью зрительных впечатлений и представлений. Отдельные буквы ребенок не узнаёт и не соотносит с определенными звуками, а в разные моменты буквы им воспринимаются по-разному. По причине неточности зрительного восприятия они смешиваются на письме. Если у ребенка тяжелый случай оптической дисграфии, то уже письмо слов невозможно, он пишет только отдельные буквы. В ряде случаев, особенно у левшей, имеет место зеркальное письмо, когда слова, буквы, элементы букв пишутся справа налево [3].

3. Моторная дисграфия. Для нее характерны трудности движения руки во время письма, нарушение связи моторных образов звуков и слов со зрительными образами.

По мнению Парамоновой Л.Г. процесс письма является сложной формой речевой деятельности, который включает огромное количество операций различного уровня: семантических, языковых, сенсомоторных. Именно поэтому выделение видов дисграфии на основе нарушений анализаторного уровня на данный момент является недостаточно обоснованным [29].

Классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма (разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. Герцена А.И.) является наиболее обоснованной из всех классификаций. Выделяются следующие виды дисграфий: артикуляторно-акустическая, на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем), на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфии [19].

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия во многом сходна по описанию, с выделенной Хватцевым М.Е. дисграфией на почве расстройств устной речи.

Ребенок пишет так, как говорит. В основе ее лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, ребенок отражает свое дефектное произношение на письме [40].

Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Чаще всего наблюдается при дизартрии, ринологии, дислалии полиморфного характера

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем). Или по-другому акустическая дисграфия.

Проявляется этот вид дисграфии в заменах букв, которые соответствуют фонетически близким звукам. При этом в устной речи ребенок произносит звуки верно. Чаще всего заменяются буквы, которые обозначают следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав. Данный вид проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме по причине нарушения различения твердых и мягких согласных («письмо», «любит», «лижа»). Зачастую ребенок заменяет гласные даже в ударном положении [34].

В наиболее ярком виде дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания наблюдается при сенсорной алалии и афазии.

По мнению исследователя Соботович Е.Ф., многоуровневый процесс фонемного распознавания включает множество разных операций.

1) при восприятии осуществляется слуховой анализ речи (аналитическое разложение синтетического звукового образа, выделение акустических признаков с последующим их синтезом);

2) акустический образ переводится в артикуляторное решение, что обеспечивается проприоцептивным анализом, сохранностью кинестетического восприятия и представлений;

3) слуховые и кинестетические образы удерживаются на время, необходимое для принятия решения;

4) звук соотносится с фонемой, происходит операция выбора фонемы;

5) на основе слухового и кинестетического контроля осуществляется сличение с образцом и затем принимается окончательное решение [39].

В процессе письма фонема сопоставляется с заданным зрительным образом буквы.

Некоторые исследователи связывают замены букв на письме с фонематическим недоразвитием, с несформированностью представлений о фонеме, с нарушением операции выбора фонемы (Левина Р.Е., Коваленко О.М.).

Для правильного написания слов и предложений необходим достаточный уровень функционирования всех операций процесса различения и выбора фонем. Когда нарушается какое-либо звено, то затрудняется весь процесс фонемного распознавания в целом и тогда уже проявляется в заменах букв на письме. Поэтому с учетом нарушенных операций фонемного распознавания можно выделить следующие подвиды этой формы дисграфии: акустическую, кинестетическую, фонематическую.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Основой данной дисграфии является нарушение разных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недостаточное развитие языкового анализа и синтеза на письме можно заметить в искажениях структуры слова и предложения. Самой сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Поэтому особенно распространенными при этом виде дисграфии будут искажения звуко-буквенной структуры слова [28].

Фонематический анализ должен быть сформирован у детей не только во внешнем (речевом) плане, но и во внутреннем (по представлению). Это нужно для правильного овладения процессом письма.

4. Аграмматическая дисграфия (описана в работах Лалаевой Р.И., Левиной Р.Е., Хватцева М.Е.). Она имеет связь с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Этот вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико-грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с дизартрией, алалией [15].

5. Оптичная дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме.

Чаще всего ребенок заменяет графически сходные рукописные буквы, которые состоят из идентичных элементов, но различно расположенных в пространстве. Таким образом, было дано определение дисграфии.

Далее изучив литературные данные, которые представлены авторами Лурия А.Р. и Хватцевым М.Е., установили ряд причин, которые могут способствовать возникновению дисграфии.

1.3. Характеристика нарушений письма по типу аграмматической дисграфии у школьников с недоразвитием речи

Вид аграмматической дисграфии обычно проявляется, начиная лишь с третьего года обучения, когда ребенок, уже овладевший грамотой, вплотную приступает к изучению грамматических правил. И здесь вдруг обнаруживается, что ему никак не удастся овладеть правилами изменения слов по числам, падежам, родам и пр. Это выражается в неправильном написании окончаний слов, в неумении согласовывать слова между собой в

соответствии с грамматическими нормами языка. Ребенок пишет аграмматично, то есть как бы вопреки правилам грамматики («длинный лента», «дети читает», «на окну» и т.п.) [12].

В основе аграмматической дисграфии лежит несформированность у ребенка грамматического строя устной речи. По Гвоздеву А.Н., каждый ребенок еще в дошкольном возрасте должен пройти так называемый «дограмматический период усвоения языка» [5]. При полноценном протекании этого периода ребенок, еще не знающий никаких грамматических правил, тем не менее, постепенно начинает правильно употреблять в своей речи все грамматические формы. Но поскольку одномоментное усвоение всех многообразных форм невозможно, то до определенного возраста в речи всех детей имеются так называемые «детские аграмматизмы», представляющие собой вполне нормальное явление и постепенно исчезающие с возрастом.

Согласно исследованиям Гвоздева А.Н. правилами изменения слов по родам, числам, падежам и пр., а значит и умением правильно согласовывать слова между собой при построении предложений, ребенок овладевает примерно к 4 годам. К этому возрасту он уже не должен допускать ошибок типа «много тарелков», «около столу», «окны», «деревы», «ухи» и т.п. Правилами словообразования (в частности, правилами образования одних слов от других при помощи приставок и суффиксов) ребенок овладевает значительно позже – примерно к 7-8 годам. К этому возрасту ребенок уже не только правильно согласует слова между собой, но и правильно образует новые слова. Например, «уменьшительное» слово от слова «лампа» в его речи звучит уже не как «ламфик» (детский «неологизм»), а как «лампочка» [5].

Визель Т.Г. в своей работе пишет, что хотя аграмматическая дисграфия появляется не на самых первых этапах школьного обучения ребенка, однако ее явные предпосылки, как и предпосылки всех других видов дисграфии, вполне отчетливо обнаруживаются уже в дошкольном возрасте. Проявляются

они прежде всего в том, что такие дети обычно начинают говорить позже положенного срока – фразовая речь у них чаще всего появляется лишь после двух-трех, а иногда даже и четырех лет. Речь эта обычно изобилует аграмматизмами, то есть неправильным употреблением грамматических форм. Даже сами родители нередко замечают, что ребенок «путает окончания», говоря, например, что «тапочки под кроватем», «книга на столу», «взяли под стола», «много деревьев» и т.д. Подобные неправильности в речи ребенка даже и без специальной помощи могут постепенно сглаживаться, но полностью они обычно так и не исчезают не только в старшем дошкольном, но даже и в школьном возрасте. Однако родители не считают это каким-то дефектом и, говоря их словами, просто «поправляют» ребенка [3].

По мнению Ястребовой А.В., наличие аграмматизмов в устной речи детей нередко не придает особого значения еще и потому, что звукопроизношение у них может быть при этом вполне правильным, что и дает повод считать их речь «нормальной». Такой ребенок в первом классе школы может прекрасно овладеть грамотой, то есть не допускать буквенных замен на письме ни по артикуляторно-акустическому, ни по оптическому принципам и не искажать звуковую структуру слов. Иначе говоря, он вполне может овладеть фонетическим принципом письма, при котором написание полностью совпадает с произношением. В первом и втором классах такие дети могут быть даже отличниками [45].

Лишь после перехода ребенка в третий класс, когда возникает необходимость овладения морфологическим принципом письма, связанным с изучением грамматических правил, он сталкивается с непреодолимыми трудностями (Горбачевская Н.Ю., Елецкая О.В.). И только тогда родители, будучи в состоянии крайнего недоумения, обращаются, наконец, к логопеду, говоря о том, что с их ребенком, всегда так хорошо успевавшим в школе, «вдруг что-то случилось». И не «вдруг», и не «случилось»! Все это было уже давно «запрограммировано» и как бы заранее предопределено, а значит

просто не могло не проявиться! Если ребенок в течение нескольких лет говорил «на столу» вместо «на столе» или «домы» вместо «дома» и считал это правильным, как же он может написать иначе, ведь грамматические системы так и остались у него не сформированными [6].

Хотя аграмматизмы в речи детей обычно бывают видны, как говорится, невооруженным глазом, однако необходимо иметь об этом более четкое представление. При этом следует учитывать, что формирование системы словоизменения, как правило, заканчивается к четырем годам, а системы словообразования – к семи.

Парамонова Л.Г. считала, что основным способом профилактики данного вида дисграфии является неустанная забота о том, чтобы у ребенка своевременно сформировались рассмотренные выше грамматические системы. О правильности и своевременности их формирования будет свидетельствовать своевременное исчезновение «детских аграмматизмов» в его устной речи. Особое внимание необходимо проявлять к тем детям, у которых речь появилась с опозданием и у которых эти аграмматизмы слишком многочисленны. При этом одно дело, когда трехлетний ребенок говорит, что ест «ложком» (по аналогии с «режу ножом»), и совсем другое – когда он говорит «ем ложка». Если первый случай полностью укладывается в рамки нормального речевого развития, поскольку ребенок здесь употребляет хотя и неправильную, но все же типичную для русского языка форму творительного падежа, то второй случай явно выходит за эти рамки. Вполне естественно, что особо пристальное внимание в рассматриваемом плане нужно проявлять по отношению ко второму ребенку [29].

В последнее время стали уделять особое внимание и так называемым «дизорфографическим» ошибкам, обусловленным нарушениями формирования орфографического навыка и часто сопровождающим «дисграфическими». Дизорфографию в отличие от дисграфии начали изучать не так давно. Данным вопросом стали заниматься Визель Т.Г., Елецкая О.В., Корнев А.Н., Лалаева Р.И., Прищепова И.В. и др.

В логопедии дисграфия и дизорфография характеризуются стойкостью и специфичностью ошибок. На начальных этапах обучения школьники допускают массу ошибок, но они являются не патологическими, не имеют ничего общего с расстройством механизмов письма. Это проявление естественных затруднений детей в ходе обучения. По мере приобретения навыков письма они быстро исчезают. При дисграфиях ошибки носят стойкий характер, и при обучении они не только не исчезают, а еще больше накапливаются. Усложнение программного материала приводит к их порождению. Как известно, нарушение усвоения правописания у школьников часто сочетается с расстройствами письменной речи. Прищеповой И.В. подчеркнута определенная зависимость между характером, степенью выраженности дизорфографии и видом дисграфии. Так, смешанная дисграфия (дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза с элементами аграмматической и оптической дисграфии) сочетается с более выраженной дизорфографией. При этом отмечается огромное количество ошибок в словах при использовании морфологического и традиционного принципов написания. Наибольшее количество ошибок дети допускают в следующих случаях:

1. При правописании проверяемых безударных гласных в корне.
2. В ходе воспроизведения слов с непроверяемым написанием в корне.
3. В случаях переноса слов.
4. При написании прописной буквы в именах, отчествах и т. д. [32].

Знание причин и особенностей проявления двух этих расстройств открывают пути не только для коррекции нарушений, но и для их предупреждения.

В своей работе Ивановская О.Г. отмечает, что аграмматическая дисграфия связана с недоразвитием грамматического строя речи. Поэтому большое внимание в ее преодолении уделяется упорядочиванию грамматического строя речи учащихся. Для этого необходимо сформировать

систему взаимосвязанных действий и операций с грамматическими элементами языка, научить правильно отражать и дифференцировать в речи наиболее важные связи и отношения между словами, выражающиеся в грамматических категориях рода, числа, падежа, времени и т.д. [8].

Исследования Парамоновой Л.Г. показали, что аграмматическая форма дисграфии появляется у детей на почве общего недоразвития речи (ОНР). Несформированность грамматического, лексического и фонематического уровней речи ребенка проявляется на письме множеством специфических ошибок, которые не следует принимать за «описки». Такие ошибки могут повлечь за собой снижение качества не только письма, но и чтения. У детей наблюдается в устной речи и на письме аграмматизм, который проявляется в искажении морфологической структуры слова, замене частей слова (префиксов, флексий), в нарушениях при составлении предложно-падежных конструкций, нарушениях согласования и словоизменения. При этой форме дисграфии отмечаются также сложности в построении сложных предложений, пропуски членов предложения, нарушение последовательности слов в предложении [28].

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

По мнению Прищеповой И.В. обучение осуществляется на основе речевых образцов, по аналогии с которыми в дальнейшем составляются другие предложения. Применение метода моделирования позволяет уточнить представление учащихся о способах составления словосочетаний и

предложений. Для этого можно использовать упражнения, предназначенные для формирования грамматических навыков на знакомом детям лексическом материале. Так, для того чтобы научить детей правильно выражать форму прямого дополнения, необходимо подвести их к определенным обобщениям [32].

Таким образом, проблема изучения специфических нарушений письменной речи у детей в настоящее время является одной из самых актуальных задач логопедии.

Вид аграмматической дисграфии обычно проявляется, начиная лишь с третьего года обучения, когда ребенок, уже овладевший грамотой, вплотную приступает к изучению грамматических правил.

1.4. Методические подходы к преодолению ошибок на письме при аграмматической дисграфии у младших школьников

Логопедическая работа по коррекции дисграфии строится с учетом механизмов и формы нарушения письменной речи. Организация работы по коррекции аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста может осуществляться в нескольких методических подходах. Один из подходов основан на современной теории логопедии. Он базируется на результатах логопедической диагностики детей с проблемами письма. При анализе диагностических данных логопед выявляет слабые звенья (прежде всего лингвистические) функциональной системы письма у учащегося, определяет вид или сочетание видов дисграфии и в соответствии с этим планирует коррекционную работу, опираясь на существующие методические рекомендации:

- усвоение правильного буквенного обозначения на письме – при коррекции дисграфии на почве нарушения фонемного распознавания, или акустической;

- коррекция дефектов звукопроизношения и совершенствование фонематической дифференциации звуков, усвоение их правильного буквенного обозначения на письме – при коррекции акустико-артикуляторной дисграфии;
- совершенствование навыка произвольного языкового анализа и синтеза, способности воспроизводить на письме звукослоговую структуру слов и структуру предложений – при коррекции дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза;
- совершенствование синтаксических и морфологических обобщений, морфологического анализа состава слова – при коррекции аграмматической дисграфии;
- совершенствование зрительного восприятия, памяти; пространственных представлений; зрительного анализа и синтеза; уточнение речевого обозначения пространственных соотношений – при коррекции оптической дисграфии.

Лалаева Р.И. [15] и Парамонова Л.Г. [29] наиболее подробно описывают логопедическую работу по коррекции определенных видов дисграфии.

Второй подход по коррекции дисграфии осуществляется в коррекционно-развивающей работе школьного логопеда, которая разработана в соответствии с методическими рекомендациями Ястребовой А.В. Этот подход имеет не только коррекционную, но и профилактическую направленность. Организация работы с учетом рекомендаций Ястребовой А.В. позволяет логопеду охватить большое количество учащихся. Данный подход подразумевает коррекционно-развивающую работу, в которую входит: совершенствование устной речи детей, развитие речемыслительной деятельности и формирование психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности [44].

Соответствующие мероприятия специалисты начинают реализовывать уже с первоклассниками, составляющими так называемую группу риска, т.е. с детьми, имеющими нарушения или недоразвитие устной речи. Основная задача логопеда в работе с такими детьми – с помощью систематических занятий, учитывающих школьную программу по родному языку (с начала обучения грамоте), совершенствовать устную речь детей, помогать им овладевать письменной речью и, в конечном счете, предупредить появление дисграфии и дислексии.

Логопед работает одновременно над всеми компонентами речевой системы – звуковой стороной речи и лексико-грамматическим строем. При этом в работе выделяются несколько этапов, каждый из которых имеет ведущее направление.

I этап – восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи (развитие фонематического восприятия и фонематических представлений; устранение дефектов звукопроизношения; формирование навыков анализа и синтеза звукослогового состава слов; закрепление звукобуквенных связей и др.);

II этап – восполнение пробелов в области овладения лексикой и грамматикой (уточнение значений слов и дальнейшее обогащение словаря путем накопления новых слов и совершенствования словообразования; уточнение значений используемых синтаксических конструкций; совершенствование грамматического оформления связной речи путем овладения учащимися словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций);

III этап – восполнение пробелов в формировании связной речи (развитие и совершенствование умений и навыков построения связного высказывания: программирования смысловой структуры высказывания; установления связности и последовательности высказывания; отбора языковых средств, необходимых для построения высказывания).

Развивая все компоненты речевой функциональной системы, совершенствуя у детей навыки произвольных операций с языковыми элементами с учетом материала школьной программы по русскому языку, логопед одновременно решает несколько задач. К этим задачам Ястребова А.В. относит: развитие речемыслительной активности и самостоятельности, формирование полноценных учебных умений и рациональных приемов организации учебной работы, формирование коммуникативных умений, предупреждение или устранение дислексии и дисграфии, предупреждение функциональной неграмотности и другие.

Можно выделить и третий подход – в коррекции дисграфии у школьников. Наиболее полно он охарактеризован в книге Садовниковой И.Н., в которой автор предлагает свою методику диагностики нарушения письма, выделяет возможные направления работы, предлагает виды упражнений по их реализации. Этот подход, как и первый, базируется на результатах логопедического обследования детей с дисграфией, позволяющего выявить неполноценные звенья функциональной системы письма, изучить виды и характер специфических ошибок в письме и на основании этого определить ведущие направления логопедической коррекции.

Однако, в отличие от первого, данный подход к коррекции не предусматривает соотнесения выявленных нарушений с тем или иным видом дисграфии, не предполагает жесткого следования какому-либо определенному алгоритму в процессе логопедической работы. Так, среди ведущих Садовникова И.Н. выделяет следующие направления работы по коррекции дисграфии: развитие пространственных и временных представлений; развитие фонематического восприятия и звукового анализа слов; количественное и качественное обогащение словаря; совершенствование слогового и морфемного анализа и синтеза слов; усвоение сочетаемости слов и осознанное построение предложений; обогащение фразовой речи учащихся путем ознакомления их с явлениями

многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций и другие [36].

Все охарактеризованные выше подходы к коррекции дисграфии у школьников направлены прежде всего на совершенствование устной речи и языковых способностей детей, формирование операционно-технологических средств, составляющих базовый уровень организации специфического вида деятельности – письма. Это соответствует традиционному в логопедии пониманию детской дисграфии как отражения в письме неполноценности лингвистического развития младших школьников.

При коррекции аграмматической дисграфии широко используется альбом и рабочая тетрадь Мазановой Е.В. В альбоме предложены задания для тренировки в узнавании существенных признаков различных частей речи, для рассмотрения изменения слов и согласования их между собой (прилагательные с существительными, числительные с существительными). В данном пособии большое внимание уделяется теме «Предлоги», столь трудной для восприятия младшими школьниками и вызывающей наибольшее количество ошибок. Мазанова Е.В. рекомендует работу по устранению ошибок в письменной речи строить на основе тесной взаимосвязи с формированием познавательных процессов, коррекцией недостатков эмоционально-волевой сферы. Предлагаемая автором система коррекционной работы по преодолению дисграфии строится на основе комплексного логопедического обследования с учётом особенностей психофизической деятельности младших школьников: обучение органически связано с развитием у них внимания памяти, основных мыслительных операций [23].

Накопление фонетических и морфологических обобщений и упорядочение на этой основе имеющихся у детей средств языка позволяет приступить к работе по совершенствованию связной речи. Поскольку у данной группы детей имеются пробелы в речевом развитии, возникает необходимость в особой организации их учебной деятельности. Большое

внимание уделяем работе над предложением и текстом. В работе с данной тетрадью имеется возможность формировать практические представления у детей о словосочетании, предложении, тексте. Развивать умения и навыки узнавать существенные признаки связного текста путём сравнения его с набором слов, предложений, различных вариантов его искажений.

Мазанова Е.В. представляет множество заданий по распространению и сокращению текста, воссозданию текста по его плану. Очень полезны данные здесь задания по конструированию повествовательного сообщения. Здесь же предлагается работа по анализу текста: составить текст по плану; составить рассказ по его началу; составить текст по опорным словам; составить текст по данному концу; передать содержание какого-либо стихотворения своими словами.

В процессе формирования навыка словообразования у школьников с аграмматической формой дисграфии основное внимание уделяется формированию у детей навыков словообразования. Детей учат образовывать новые слова от заданных, разбирать слова по составу, определять, какой частью речи они являются. Также проводится работа по пополнению словарного запаса детей различными частями речи. Педагог уделяет особое внимание правильному пониманию детьми семантики слов.

Таким образом, в ходе преодоления ошибок на письме при аграмматической дисграфии у учащихся: формируются навыки словообразования и словотворчества; появляется навык работы с различными частями речи; расширяется словарный запас; развивается так называемое языковое чутьё; появляется навык составления предложений различных типов и связных текстов [23].

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ АГРАММАТИЧЕСКИХ ОШИБОК НА ПИСЬМЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Организация, содержание обследования аграмматизмов в письме младших школьников

На современном этапе проблема изучения письма является многоаспектной. Механизмы возникновения дисграфии связаны не только с нарушениями речи ребёнка, но и с особенностями формирования его когнитивных функций, принимающих участие в овладении письмом.

Проанализировав отечественную и зарубежную литературу по проблеме изучения и преодоления аграмматической дисграфии у школьников, был проведён констатирующий эксперимент. Цель данного этапа: исследование состояния письменной речи и выявление аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста.

Для реализации данной цели поставлены следующие задачи:

1. Подобрать и изучить методический инструментарий для проведения констатирующего эксперимента.
2. Организовать и провести исследование состояния письменной речи по выбранным методикам у детей младшего школьного возраста.
3. Проанализировать результаты констатирующего эксперимента.

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ №14 г. Кузнецка им. 354 стрелковой дивизии.

В исследовании принимали участие 20 детей в возрасте 10 лет, обучающихся в 4 классе.

Обследование учащихся младших классов проводилось в сентябре 2021 года в течение двух недель.

Исследование проводилось с опорой на главные принципы анализа нарушений речи Выготского Л.С., Левиной Р.Е., Лубовского В.И., Лурия А.Р.

К данным принципам относится:

1. Принцип развития. Данный принцип предусматривает анализ нарушения речи в процессе возрастного развития ребёнка, выявление этиологии (причины) и механизма речевого нарушения, а также определение ведущего дефекта и дальнейших последствий влияния аграмматической дисграфии на личность ребёнка.

2. Принцип системного подхода, предполагающий изучение речи, как единой функциональной системы в единстве всех её сторон.

3. Принцип взаимосвязи речи и других сторон психического развития, к которым относятся память, мышление, внимание, целенаправленное поведение, воображение. При анализе нарушений речи важно также учитывать развитие аналитико-синтетической деятельности мозга, определять, насколько сформирован навык самоконтроля за своей устной и письменной речью у детей с аграмматической дисграфией.

Констатирующий эксперимент включал в себя несколько блоков:

1 блок: беседа с педагогами об успеваемости учащихся по предмету «Русский язык», «Литература».

Индивидуальная беседа – это взаимодействие с педагогом, направленное на поиск путей сотрудничества для стимулирования развития учащихся. Основная цель беседы – обеспечение совместного анализа и поиска эффективных путей решения проблемы школьников по предметам «Русский язык», «Литература».

2 блок: «Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей» Лалаевой Р.И. Данная методика предполагает ряд специальных заданий, которые направлены на исследование сформированности грамматических систем в устной речи младших школьников. Выбранная методика предполагает обследование по двум направлениям: исследование словоизменения и исследование словообразования.

I. Исследование словоизменения.

1. Дифференциация единственного и множественного числа существительных.

Наглядный материал: картинки, изображающие один и много предметов (приложение 1).

Ход: Исследователь показывает иллюстрацию и предлагает назвать предмет (предметы), которые изображены на картинке: «Скажи, это что» или «Это кто?».

2. Употребление существительных в родительном падеже единственного числа.

Наглядный материал: картинки (приложение 2).

Ход: Исследователь объясняет ученику, что волшебник не успел закончить свое волшебство. Далее перед ребенком последовательно выкладывают картинки и просят сказать, у кого (чего) чего-то нет (У лошади нет хвоста и т.д.).

3. Исследование понимания и употребления предложно-падежных конструкций единственного числа.

Наглядный материал: два предмета (карандаш и книга).

Ход: Перед объяснением задания исследователь выполняет действие (кладет журнал на стол, под стол, над столом, перед столом, за столом, около стола; берет карандаш со стола, из стола, из-под стола). После показа действия ребенку дается инструкция типа: «Куда я положила журнал?» или «Откуда я взяла журнал?».

4. Согласование прилагательного с существительным в роде и числе.

Наглядный материал: картинки (приложение 3).

Ход: Ученику дается задание посмотреть на иллюстрации с изображением предметов одного цвета. Исследователь говорит: «Назови цвет этих предметов. Какие они по цвету?» Затем он показывает поочередно картинки. В случае затруднений называется предмет: «Шарф, какой он? И т.д.».

5. Изменение глаголов прошедшего времени по родам.

Наглядный материал: картинки (приложение 4).

Ход:

Исследователь: «Мальчика и девочку зовут одинаково – Саша. Я буду показывать картинку, а ты будешь говорить, что делает Саша (Саша упал. Или Саша упала) и дополнять предложение». Исследователь показывает картинку и говорит: «Саша...». В случае затруднений даются две формы для выбора (Саша упал. или Саша упала?).

Оценка результатов выполнения заданий:

4 балла (высокий) – правильное и самостоятельное выполнение всех заданий.

3 балла (выше среднего) – единичные ошибки при выполнении заданий.

2 балла (средний) – многочисленные ошибки в непродуктивных формах словоизменения.

1 балл (ниже среднего) – многочисленные ошибки как в продуктивных, так и в непродуктивных формах словоизменения.

0 баллов (низкий) – правильные ответы лишь в единичных случаях или отказ от выполнения задания.

II. Исследование словообразования.

1. Исследование словообразования уменьшительно-ласкательных существительных.

Наглядный материал: предметные картинки (приложение 5).

Ход: Перед учеником выставляются парные предметные картинки с изображением большого и маленького предмета. Исследователь показывает картинку и говорит: «Это что?».

При затруднениях при выполнении заданий исследователь оказывает помощь следующим образом: «Подушка – это большая, а как назвать ласково одним словом маленькую подушку?».

2. Исследование словообразования существительных от глаголов.

Ход:

Перед выполнением задания ученику дается образец выполнения: «Весной мы решили посадить картошку. Мы занимались чем? (Посадкой). Посадить – посадка». В случае затруднений повторяется пример словообразования, называется 1-2 слога слова.

- Надо побелить стены. Чем заняты родители?
- Соседи переезжают на новую квартиру. Чем заняты соседи?
- Как называется место, где люди переходят дорогу?
- Учительница задала детям пересказать сказку. Чем будут заниматься дети?

- Самолет будет вылетать утром. Что назначено на утро?
- Надо засолить огурцы. Мы будем заниматься чем?

3. Исследование словообразования названий профессий женского рода.

Ход:

Перед выполнением задания ученику дается образец выполнения. «Сейчас мы будем вспоминать названия профессий женщин. Учитель – это мужчина, а женщину называют учительница. Продавец – это мужчина. А если это женщина, то как ее называют?». И т.д. В случае затруднений повторяется пример словообразования, называется 1-2 слога слова.

Задаются также вопросы:

- Как назвать женщину, которая кормит птиц?
- ...которая кормит телят?
- ...которая доит коров?
- ...которая убирает мусор?

4. Исследование образования качественных прилагательных.

Ход: Ребенку задаются следующие вопросы: «Как называют волка за жадность? Какой он? Лису за хитрость? Зайца за трусость? Тигра за силу?

- Если днем мороз, то как называется такой день? Какой это день?

- Если на улице холодно, то как можно назвать такой день? Какой он?

- Если на улице дождь, то как можно назвать такой день?

- А если ветер, то какой это день?

- Если на улице солнце, то как называется такой день?».

В случае затруднений повторяется пример словообразования, называется 1-2 слога слова.

5. Исследование дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида.

Наглядный материал: картинки (приложение 6).

Ход: Перед ребенком раскладываются две парные картинки, например, «Девочка одевается» и «Девочка оделась» исследователь показывает картинку и задает вопрос: «Что делает девочка?» или «Что сделала девочка?».

Оценка результатов выполнения заданий:

4 балла (высокий) – правильное и самостоятельное выполнение всех заданий.

3 балла (выше среднего) – единичные ошибки при выполнении заданий.

2 балла (средний) – многочисленные ошибки в непродуктивных формах словоизменения.

1 балл (ниже среднего) – многочисленные ошибки как в продуктивных, так и в непродуктивных формах словообразования.

0 баллов (низкий) – правильные ответы лишь в единичных случаях или отказ от выполнения задания.

В соответствии с диагностической методикой с целью выявления аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста нами была разработана следующая шкала:

Высокий уровень (17-20 баллов); Средний уровень (10-16 баллов);

Низкий уровень (0-9 баллов).

2.2. Результаты констатирующего эксперимента

Была проведена беседа с педагогами учащихся 4-х классов о тех учениках, которые участвовали в исследовании. В ходе беседы было выяснено, что у школьников имеется неуспеваемость по предмету «Русский язык», «Литература».

С помощью методики Лалаевой Р.И. «Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей» было проведено обследование 20 учеников 4-х классов. Данная диагностика помогла оценить уровень сформированности грамматических систем. Анализ результатов проводился согласно балловой системе, представленной в методике.

По итогам обследования по первому направлению «Исследование словоизменения» мы выяснили, что среди учащихся, участвующих в исследовании 15% с высоким уровнем сформированности грамматической системы, 45% – со средним уровнем, 40% – с низким уровнем (таблица 1).

Таблица 1

Результаты исследования словоизменения у детей младшего школьного возраста

Ф.И. ученика	Задания/баллы					Итог	Уровень сформированности системы
	Дифференциация единственного и множественного числа существительных	Употребление существительных в родительном падеже единственного числа	Исследование понимания и употребления предложно-падежных конструкций единственного числа	Согласование прилагательного с существительным в роде и числе	Изменение глаголов прошедшего времени по родам		
А.В.	4	4	4	4	4	20	Высокий
А.Р.	3	3	3	3	4	16	Средний
В.С.	2	1	1	1	2	7	Низкий
Г.Д.	4	3	3	3	3	16	Средний
Г.В.	0	1	1	2	1	5	Низкий
Д.Д.	4	4	4	4	3	19	Высокий
Ж.С.	2	2	1	2	2	9	Низкий
И.П.	1	2	2	1	1	7	Низкий
К.Н.	3	3	4	3	3	16	Средний

Продолжение таблицы 1

К.М.	3	3	3	2	4	15	Средний
М.К.	2	2	2	1	2	9	Низкий
П.И.	2	3	2	3	3	13	Средний
С.Я.	2	3	4	3	3	15	Средний
С.И.	1	2	2	0	1	6	Низкий
С.В.	3	3	4	3	3	16	Средний
Т.К.	3	3	3	4	3	16	Средний
Х.Р.	2	2	2	2	1	9	Низкий
Х.И.	3	2	4	3	3	15	Средний
Ч.Л.	2	1	2	2	1	8	Низкий
Я.Н.	4	3	4	4	4	19	Высокий

В задании «Дифференциация единственного и множественного числа существительных» учащимся нужно было назвать один и тот же предмет в единственном и множественном числе. Из всех учеников высокий балл получили 20% учащихся, выше среднего – 30%, средний – 35%, ниже среднего – 10%, низкий – 5%. Г.В. отказался делать задание в связи с возникшими при выполнении трудностями.

Суть задания «Употребление существительных в родительном падеже единственного числа» была в том, что ученик должен был сказать у кого (чего) чего-то нет. Успешно справились с заданием и получили высокий балл 10% учащихся, выше среднего – 45%, средний – 30%, ниже среднего – 15%. Низкий балл никто из школьников не получил.

В задании «Исследование понимания и употребления предложно-падежных конструкций единственного числа» учащийся должен был внимательно следить за действиями и сказать куда или во что был положен предмет. Совсем не справившихся с этим заданием не было. Из всех учеников высокий балл получили 35% учащихся, выше среднего – 20%, средний – 30%, ниже среднего – 15%.

Суть задания «Согласование прилагательного с существительным в роде и числе» была в том, что школьник, посмотрев на картинку, должен был назвать предмет и его цвет. Учитывалась правильность согласования прилагательного с существительным. Успешно справились с заданием и

получили высокий балл 20% учащихся, выше среднего – 35%, средний – 25%, ниже среднего – 15%, низкий – 5%. С.И. не смогла выполнить задание даже с помощью наводящих вопросов.

Задание «Изменение глаголов прошедшего времени по родам» предполагало, что ученик, посмотрев на картинку, должен был правильно назвать словосочетание, употребив глагол в нужном роде. Это задание выполнили все, отказавшихся не было. Из всех учеников высокий балл получили 20% учащихся, выше среднего – 40%, средний – 20%, ниже среднего – 20%.

Таким образом, проанализировав данные по первому направлению в обследовании учащихся, мы выявили что 40% учащихся с низким уровнем сформированности грамматического строя речи при выполнении заданий имели баллы: средний, ниже среднего или совсем затруднялись выполнить.

По второму направлению «Исследование словообразования» были обследованы ученики, участвующие в исследовании, и нам удалось определить, что среди них 25% с высоким уровнем сформированности грамматической системы, 35% – со средним уровнем, 40% – с низким уровнем (таблица 2).

Таблица 2

Результаты исследования словообразования у детей младшего школьного возраста

Ф.И. ученика	Задания/баллы					Итог	Уровень сформированности системы
	Исследование словообразования уменьшительно- ласкательных существительных	Исследование словообразования существительных от глаголов	Исследование словообразования названий профессий женского рода	Исследование образования качественных прилагательных	Исследование дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида		
А.В.	4	4	3	4	4	19	Высокий
А.Р.	4	3	3	4	3	17	Высокий
В.С.	1	2	0	1	1	5	Низкий
Г.Д.	3	3	3	3	3	15	Средний
Г.В.	1	1	1	2	1	6	Низкий
Д.Д.	4	4	4	4	4	20	Высокий

Продолжение таблицы 2

Ж.С.	0	2	1	1	2	6	Низкий
И.П.	2	1	2	1	2	8	Низкий
К.Н.	3	3	2	3	3	14	Средний
К.М.	3	3	3	3	2	14	Средний
М.К.	1	0	2	1	2	6	Низкий
П.И.	3	4	3	4	4	18	Высокий
С.Я.	3	3	3	2	3	14	Средний
С.И.	1	2	1	1	1	6	Низкий
С.В.	4	3	3	3	3	16	Средний
Т.К.	3	4	3	3	3	16	Средний
Х.Р.	2	1	2	2	0	7	Низкий
Х.И.	3	3	3	3	4	16	Средний
Ч.Л.	1	1	2	2	1	7	Низкий
Я.Н.	4	4	4	4	4	20	Высокий

В задании «Исследование словообразования уменьшительно-ласкательных существительных» учащимся нужно было назвать предмет ласково. Из всех учеников высокий балл получили 25% учащихся, выше среднего – 35%, средний – 10%, ниже среднего – 25%, низкий – 5%. Ж.С. не справился с заданием, наводящие вопросы не оказали должное воздействия.

Суть задания «Исследование словообразования существительных от глаголов» была в том, что ученик должен был подобрать существительное от глагола. Успешно справились с заданием и получили высокий балл 25% учащихся, выше среднего – 35%, средний – 15%, ниже среднего – 20%, низкий – 5%. М.К. испытывал трудности в выполнении задания и отказался совсем его делать.

В задании «Исследование словообразования названий профессий женского рода» учащийся должен был подобрать к названию мужской профессии женскую. Из всех учеников высокий балл получили 10% учащихся, выше среднего – 45%, средний – 25%, ниже среднего – 15%, низкий – 5%. В.С. не смог подобрать ни названия женской профессии.

Суть задания «Исследование образования качественных прилагательных» была в том, что школьнику необходимо было ответить на вопрос, подобрав качественное прилагательное. Успешно справились с

заданием и получили высокий балл 25% учащихся, выше среднего – 30%, средний – 20%, ниже среднего – 25%. Это задание сделали все, отказавшихся выполнять не было.

Задание «Исследование дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида» предполагало, что ученик по картинкам должен был ответить на вопросы, подобрав глаголы в настоящем времени и прошедшем. Из всех учеников высокий балл получили 25% учащихся, выше среднего – 30%, средний – 20%, ниже среднего – 20%, низкий – 5%. Х.Р. затруднялась в подборе глаголов совершенного и несовершенного вида и не смогла выполнить задание.

Итак, проанализировав данные обследования по второму направлению, мы выявили что 40% учащихся с низким уровнем сформированности грамматической системы при выполнении заданий имели баллы: средний, ниже среднего или совсем затруднялись выполнить.

Таким образом, обобщив данные по обследованию детей младшего школьного возраста, мы можем сказать что те ученики, у которых мы выявили низкий уровень, имеют аграмматическую дисграфию. Так как к этому возрасту уже полностью должен быть сформированы грамматические системы. В связи с этой несформированностью у школьников имеются неудовлетворительные оценки по предметам «Русский язык» и «Литература».

ГЛАВА III. ПРЕОДОЛЕНИЕ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ НА ПИСЬМЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ)

3.1. Организация экспериментального обучения

На основе полученных данных о владении школьниками грамматических закономерностей было проведено экспериментальное обучение. Целью данного обучения являлось формирование грамматических представлений. Были поставлены задачи, которые решались в ходе исследования:

1. Подобрать методики, приемы, методы, подходы для коррекции аграмматической дисграфии.
2. Провести экспериментальное обучение.
3. Провести контрольный эксперимент.

С сентября 2021 г. по апрель 2022 г. в МБОУ СОШ №14 г. Кузнецка им. 354 стрелковой дивизии было проведено экспериментальное обучение. В результате обследования учеников 4 класса были выявлены 8 детей с низким уровнем сформированности грамматических систем. Они и были выбраны для участия в исследовании.

Нами были определены основные направления работы по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников (в соответствии с рекомендациями Лалаевой Р.И.):

- 1) дифференциация речевых единиц (форм слова, структуры предложения в речи);
- 2) автоматизация грамматических форм в импрессивной и экспрессивной речи;
- 3) закрепление правильных грамматических форм в письменной речи [15].

Коррекционная работа нами осуществлялась с учетом закономерностей нормального онтогенеза в развитии лексической, морфологической и синтаксической системы языка. В процессе коррекционного обучения происходило постепенное усложнение форм речи, заданий и речевого материала. На начальном этапе работы нами проводилось формирование навыка словоизменения в устной речи, а в дальнейшем – закрепление навыка словоизменения в письменной речи.

Содержание экспериментального обучения реализовывали на протяжении трех этапов, предложенных Лалаевой Р.И. [16] и Мазановой Е.В. [23].

I этап.

- 1.Обучение связности высказывания.
- 2.Закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей.
- 3.Формирование наиболее продуктивных и простых по семантике форм.

II этап.

- 1.Усвоение языковых средств межфразовой связи.
- 2.Работа над словообразованием менее продуктивных моделей.
- 3.Формирование наиболее сложных и менее продуктивных форм словоизменения.

III этап.

- 1.Овладение более сложными видами средств межфразовой связи.
- 2.Уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей.
- 3.Закрепление более сложных по семантике и внешнему оформлению менее продуктивных форм словоизменения.

3.2. Методика организации коррекционного обучения при аграмматической дисграфии

Каждый из этапов работы имел свои задачи. Рассмотрим содержание работы данных этапов.

I этап.

1. Обучение связности высказывания:
 - соблюдение порядка слов в предложениях;
 - овладение навыком дифференциации связного текста от набора слов, словосочетаний, предложений и т.д.;
 - построение высказывания без пропуска членов предложения и излишних повторений;
 - составление высказывания из 2-3 фраз, соединенных между собой цепным способом с использованием в качестве «скрепов» лексических повторов, личных местоимений, наречий (раньше, потом, там).
2. Закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей:
 - образование уменьшительно-ласкательных существительных с суффиксами: -к-, -ик-, -чик-;
 - образование и дифференциация возвратных и невозвратных глаголов;
 - образование притяжательных прилагательных с суффиксом -ин-.
3. Формирование наиболее продуктивных и простых по семантике форм:
 - дифференциация именительного падежа единственного и множественного числа имен существительных;
 - отработка беспредложных конструкций существительных единственного числа.

II этап.

1. Усвоение языковых средств межфразовой связи:
 - усвоение грамматических моделей словосочетаний и предложений;
 - ознакомление с грамматическими признаками частей речи.
2. Работа над словообразованием менее продуктивных моделей:
 - уменьшительно-ласкательные существительные с суффиксами -оньк-, -еньк-, -ышк-;
 - образование существительных с суффиксом -ниц-;
 - образование существительных с суффиксом -инк-, с суффиксом -ин-;
 - образование и дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида;
 - притяжательные прилагательные с суффиксом -и-, без чередования;
 - относительные прилагательные с суффиксами -н-, -ан-, -ян-, -инн-.
3. Формирование наиболее сложных и менее продуктивных форм словоизменения:
 - понимание и употребление предложно-падежных конструкций с именами существительными в косвенных падежах;
 - закрепление беспредложных форм существительных множественного числа;
 - согласование существительных и глаголов прошедшего времени в лице, числе и роде;
 - согласование прилагательного и существительного в именительном падеже единственного и множественного числа.

III этап.

1. Овладение более сложными видами средств межфразовой связи:
 - закрепление системы языковых средств, реализующих связность речи.
2. Уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей:
 - образование названий животных;
 - притяжательные прилагательные с суффиксом -и- с чередованием;
 - относительные прилагательные с суффиксами -ан-, -ян-, -енн-.
3. Закрепление более сложных по семантике и внешнему оформлению менее продуктивных форм словоизменения:
 - закрепление навыка употребления предложно-падежных конструкций с именами существительными в косвенных падежах;
 - согласование прилагательных и существительных в косвенных падежах;
 - согласование местоимений с существительными.

В соответствии с выделенными этапами были подобраны различные формы работы. Экспериментальная деятельность проводилась как на фронтальных, так и на индивидуальных занятиях. При написании конспектов занятий придерживались рекомендаций таких авторов, как Лалаева Р.И., Мазанова Е.В., Чистякова О.В. [41].

При взаимодействии с родителями использовали такие формы работы:

- родительские собрания («Что такое аграмматическая дисграфия?», «Особенности письма младшего школьника»);
- круглый стол («Как помочь ребенку писать без ошибок?»);
- консультации («Какие трудности могут возникнуть у ребенка в письменной речи», «Рекомендации по преодолению ошибок на письме у

младших школьников», «Развитие грамматического строя речи у младших школьников»);

- мастер-класс («Увлекательные упражнения для коррекции аграмматической дисграфии»).

Данные мероприятия проводили с целью знакомства с понятием «аграмматическая дисграфия», вовлечения родителей в процесс коррекционной работы для получения наибольшего результата от проведения экспериментальной деятельности. Родители учеников с интересом посещали родительские собрания, мастер-класс, круглый стол. С каждым из родителей была проведена индивидуальная консультация по интересующей их теме.

Рассмотрим поподробнее I этап коррекционной работы. Основная цель данного этапа – развитие навыков словообразования. Работа велась на уровне слова. Фронтальные и индивидуальные занятия были посвящены таким темам: «Родственные слова», «Корень слова», «Приставка», «Суффикс», «Морфологический состав слова», «Предлоги».

На логопедических занятиях шла работа по обучению детей образовывать новые слова от заданных, разбирать слова по составу, определять их часть речи. Также одной из задач на занятиях было пополнение словарного запаса детей различными частями речи. В процессе коррекционной работы обращали внимание на правильное понимание детьми семантики слов. На занятиях одной из задач было формирование контрольно-оценочных действий.

Ниже представлен конспект занятия по коррекции аграмматической дисграфии с наглядным материалом.

№1 Конспект логопедического занятия по коррекции аграмматической дисграфии с детьми младшего школьного возраста

Тема: «Слово. Однокоренные слова».

Цель: Знакомство с родственными и однокоренными словами.

Коррекционно-образовательные задачи:

- закреплять знания о правописании родственных слов путем проведения тренировочных упражнений в выделении корня слова;
- формировать умение работать со словарными словами;
- формировать умение соблюдать порядок слов в предложениях;
- обогащать словарь детей новыми словами;
- развивать навыки словообразования.

Коррекционно-развивающие задачи:

- развивать зрительное восприятие;
- развивать логическое мышление;
- развивать внимание, память;
- развивать связную речь.

Коррекционно-воспитательные задачи:

- воспитывать стремление к результату деятельности.

Оборудование: Картинки к дидактическим играм («Чем отличаются предметы?», «Найди отличия», «Что пропало?»), иллюстрация дерева, листочки с дерева со словами, карточки со словами к игре «Объедини слова в группы», карточки к игре «Что лишнее?» (на каждого ученика), карточки с заданиями (на каждого ученика), сюжетная иллюстрация, черно-белая картинка светофора (на каждого ученика), фломастеры, ручка, тетрадь.

Ход занятия:

I. Организационный момент.

1. Приветствие.

Логопед: Здравствуйте! Давайте поприветствуем друг друга.

Громко прозвенел звонок-

Начинается урок

Наши ушки на макушке,

Глазки хорошо открыты.

Слушаем, запоминаем,

Ни минутки не теряем.

2. Дидактическая игра «Чем отличаются предметы?».

Логопед: Начнем мы наше занятие с разминки. Посмотрите внимательно на картинки и скажите, чем отличаются эти предметы.

Ученики: Яблоко отличается от груши формой. Помидор отличается от яблока цветом и т.д.

3. Дидактическая игра «Найди отличия».

Логопед: У каждого из вас на столе лежат две одинаковые картинки, но что-то у них все-таки разное. Вам нужно найти отличия. Кто быстрее найдет, тот поднимает руку и я подойду, проверю.

4. Дидактическая игра «Что пропало?».

Логопед: А теперь проверим вашу внимательность. Посмотрите внимательно на картинку и запомните предметы (дается 1 минута). Запомнили? Закрываем глаза. Открываем, что пропало?

Ученики: Пропала рыба.

Логопед: Запоминаем предметы на следующей картинке. Закрываем глаза. Открываем. Что пропало?

Ученики: Пропал помидор.

II. Основная часть.

1. Знакомство с темой занятия.

Логопед: Посмотрите, я посадила чудо-дерево. На нем необычные листочки, на которых записаны слова. Обратите внимание, ведь корни чудо-дерева также особенные – около них записаны части слова.

Логопед: Подумайте и скажите, что общего между словами, записанными на листочках. Вам нужно записать корень каждого слова, а затем – те листочки-слова, которые на нем выросли.

2. Соотнесение корня слова со схемой для обозначения на письме.

Логопед: Я предлагаю вам вспомнить, как мы обозначаем корень во всех однокоренных словах?

Ученики: Корень обозначается на письме дугой над частью слова.

Логопед: Нарисуйте в своих тетрадах его обозначение.

3. Закрепление знаний детей об однокоренных и родственных словах.

Игра «Объедини слова в группы».

На доске 12 карточек со словами: воспитатель, лиса, ворона, вороненок, воспитывать, береза, подберезовик, лисенок, воспитанник, лисица, березовый, лисья.

Логопед: Вам нужно разделить слова на группы, чтобы в каждой из групп находились близкие по смыслу слова и с одинаковым корнем (дается время на выполнение работы). Выполнили? Как у вас получилось? Назовите первую группу слов.

Ученики: Первая группа слов с общим корнем -воспит-. К ней мы отнесли: воспитатель, воспитывать, воспитанник.

Логопед: Все верно. А сейчас предлагаю поменяться с соседом тетрадами и проверить друг у друга это задание.

Игра «Что лишнее?» (индивидуальная работа с карточками)

Логопед: У каждого из вас на столе лежит карточка с заданием. Прочтите, выполните его. Кто выполнит, поднимите руку.

Карточка

Подчеркните лишнее слово в каждой строчке. Объясните, почему оно лишнее.

Белка, беленький, белила.

Пёс, песочный, песок.

Печка, печурка, печать.

Логопед: Я предлагаю вам проверить первую строчку. Какое здесь слово оказалось лишнее и почему?

Ученики: Лишнее слово белка, потому что у него корень -белк-, а у других слов -бел-.

Логопед: Все правильно, проверяем дальше (по аналогии проверяются остальные строчки).

4. Дифференциация слов с одинаковым корнем и родственных слов.

Логопед: Вдруг подул ветер и сорвал листочки с деревьев. Вам нужно подумать, с какого дерева улетел каждый листочек?

На доске карточки со словами в виде листочков: горе, горка, гора, горюшко, горемыка, горочка, пригорок, высокогорье, горемычный*.

Логопед: Посмотрите, на одном из листочков слово со звездочкой. Давайте вместе вспомним значение этого слова. Что оно означает?

Ученики: Так называют несчастного человека, постоянно сталкивающегося с бедами.

Логопед: Все верно. Посмотрите внимательно, у всех листочков-слов один и тот же корень, значит они все с одного дерева?

Ученики: Нет. У этих слов разное значение.

Логопед: Правильно. Предлагаю в тетради сделать два столбика и распределить слова. Какие слова вы отнесли к первому столбику?

Ученики: Горе, горюшко, горемыка, горемычный. У этих слов общее значение горе, беда.

Логопед: У оставшихся слов, какое значение вы поняли?

Ученики: Остальные слова имеют значение гора, возвышенность.

5. Физкультминутка «Путешествие в лес»

Только в лес мы вошли	(маршируют)
Появились комары.	(лёгкое похлопывание по телу)
Дальше по лесу шагаем	(маршируют)
И медведя мы встречаем.	(раскачивают из стороны в сторону)
Снова дальше мы идём	(маршируют)
Перед нами водоём	(руки в стороны)
Прыгать мы уже умеем	(руки на пояс, полуприседания с поворотом вправо- влево)
Раз – два, раз – два!	(прыжки)
Позади теперь вода!	(маршируют)

6. Индивидуальная работа по карточкам.

Логопед: Прочитайте текст, вставьте в предложения подходящие по смыслу слова. Укажите в этих словах корень.

Карточка № 1

На огонь летит маленький Солнце, луна, звезды – небесные В комнате стало от огня. Вдалеке я увидел тусклый Зимой солнце, но не греет. Скоро наступит и станет совсем

Слова для справок: свет, светло, светит, светлячок, светает, рассвет, светила.

Карточка № 2

Сегодня у нас был урок На излучине реки стоял мужчина, пейзаж, и смотрел вдаль. Я повесил свой на стену около дивана. Мой брат Саша очень любит Это была на тему «Осень».

Слова для справок: рисунок, рисовать, рисование, зарисовка, рисующий.

Карточка № 3

Мама купила в магазине для плова Куда ни глянешь, всюду поля. Сегодня на поле приехал главный Дедушка аккуратно перебирал крупу, складывая к Мама приготовила на обед вкусный суп.

Слова для справок: рис, рисовод, рисовый, рисинку, рисинка.

7. Работа с сюжетной иллюстрацией.

Логопед: Посмотрите на картинку. Найдите и назовите все родственные слова.

Ученики: Снег, снежинки, снеговик, снежная, снеговая.

Логопед: Запишите их и дополните эту группа своими словами. Выделите во всех словах общий корень.

III. Заключительная часть. Рефлексия.

Логопед: Ребята, вот и подошло к концу наше занятие. Каждый из вас старался и принимал активное участие в выполнении задания. Сейчас я вам

предлагаю оценить себя, а я оценю вас. Посмотрим, совпадут ли наши оценки. Перед вами лежит светофор. Закрасьте зеленым, если вы считаете, что со всеми заданиями справились, красным цветом, если совсем не справились и желтым цветом, если были некоторые ошибки.

Логопед: Вы все молодцы! До свидания! Увидимся на следующем занятии.

Наглядный материал к занятию

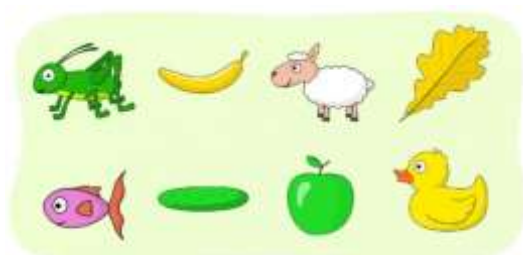
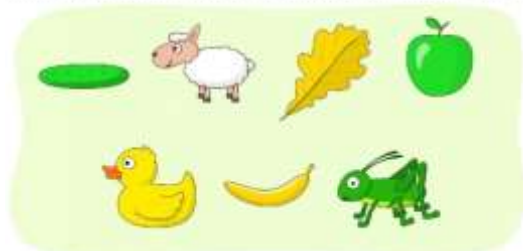
Дидактическая игра «Чем отличаются предметы?»

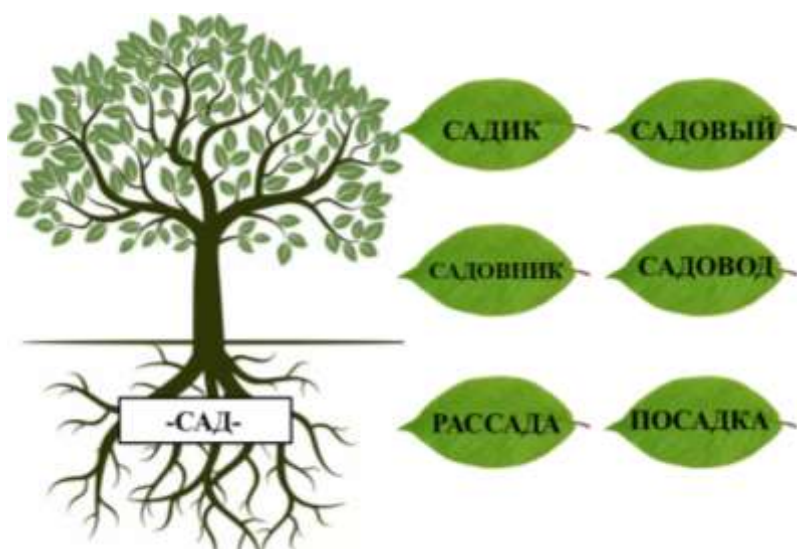


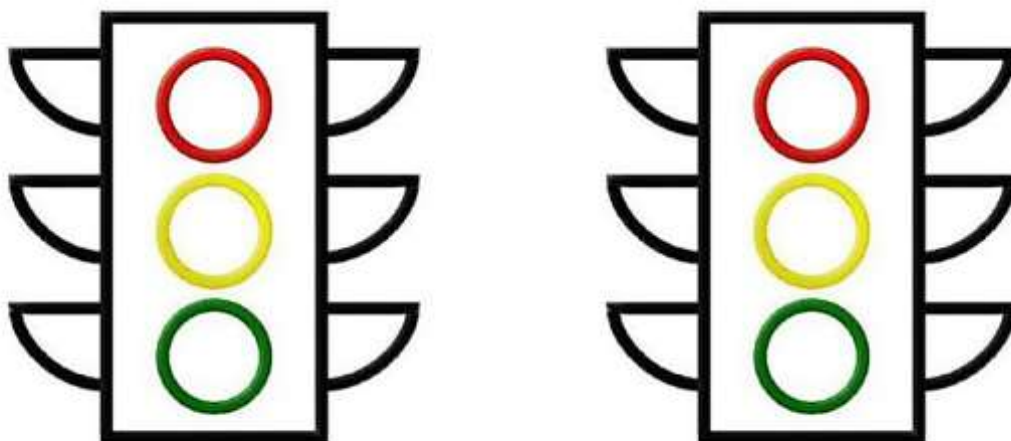
Дидактическая игра «Найди отличия».



Дидактическая игра «Что пропало?».







№2 Конспект логопедического занятия по коррекции аграмматической дисграфии с детьми младшего школьного возраста

Тема: «Родственные слова».

Цель: Закрепление знаний о родственных словах.

Коррекционно-образовательные задачи:

- формировать умение работать над обобщениями;
- закреплять языковой анализ и знания норм орфографии;
- развивать навыки словообразования;

Коррекционно-развивающие задачи:

- развивать зрительное восприятие;
- развивать сложные формы звукового анализа;
- развивать внимание, слуховую память;
- развивать логическое мышление;
- развивать связную речь.

Коррекционно-воспитательные задачи:

- воспитывать умение доводить начатое дело до конца.

Оборудование: Сюжетная картинка «Зима», карточки с клеточками кроссворда (на каждого ученика), индивидуальные карточки с заданием (на каждого ученика), черно-белая картинка светофора (на каждого ученика), фломастеры, ручка, тетрадь.

Ход занятия:

I. Организационный момент.

1. Закрепление изученного материала.

Логопед: Здравствуйте! Сегодня мы начнем наше занятие с игры, которая называется «Подбери слово». Её суть заключается в том, что я вам сейчас назову слово, а вы должны будете по очереди подобрать однокоренные слова. Кто называет подходящее слово, тот садится. Повторяться нельзя. Начинаем! Подберите однокоренные слова к слову лес.

Ученики по очереди называют слова. При возникновении трудностей логопед и ученики оказывают помощь.

Логопед: Молодцы, все справились с заданием. Посмотрите, на доске записаны слова. Прочитайте их и попробуйте определить, к какому корню они относятся.

Слова: горка, горный, добрый, доброта, одобрить, лениться, лентяйка,
синий

Корни: -гор-, -добр-, -лен-.

Логопед: Какие слова остались без корня?

Ученики: Слово синий осталось без корня.

1. Сформулировать тему занятия и записать ее на доске.

Логопед: Сегодня мы с вами продолжим говорить о родственных словах.

II. Основная часть.

1. Закрепление темы занятия. Работа над обобщением.

Логопед: Прочитайте ряды слов (запись на доске). Попробуйте определить лишнее слово в каждом ряду. Оставшиеся слова перепишите в тетрадь, выделите корень.

Весельчак, весёлый, радостный, веселье.

Вражда, враг, противник, вражеский.

Дорога, путь, подорожник, дорожный.

Крупа, крупеник, крупный, крупяной, крупинка.

Слеза, слезинка, слезать, слезливый, слезиться.

2. Развитие внимания и зрительного восприятия.

Логопед: Посмотрите на картинку (на экране сюжетная картинка «Зима»). Найдите на картинке слова и подберите к ним родственные слова. Выделите корень в каждой группе родственных слов (дается время на рассматривание иллюстрации).

Логопед: А сейчас давайте проверим, что у вас получилось. Какие вы слова выбрали?

Ученики: Гора, снег, лепить.

Логопед: Какие родственные слова вы подобрали к слову гора?

Ученики: Гора, горка, горочка, горный, горнолыжный, пригорок, горнолыжник.

3. Работа по словообразованию.

Логопед: На доске записаны корни. Образуйте от них слова при помощи приставок и суффиксов и запишите в тетрадь (дается время на выполнение задания).

Корни: -дел-, -жал-.

Логопед: Я предлагаю вам рассказать, какие слова у вас получились от корня -дел-?

Ученики: Дело, деловой, проделать, сделать, отдел, безделье, бездельничать.

Логопед: Хорошо, а какие слова получились от корня -жал-?

Ученики: Жалкий, жаль, жалоба, жалобно, жалостливый, пожалеть, сжалиться.

Логопед: Почему эти слова родственные?

Ученики: Эти слова родственные, потому что имеют общий корень и они близкие по смыслу.

4. Развитие логического мышления.

Логопед: У меня для вас следующее задание. Отгадайте загадки и подберите к отгадкам родственные слова.

Он вошел – никто не видел.	Прозрачен, как стекло
Он сказал – никто не слышал.	А не вставишь в окно.
Дунул в окна и исчез.	(лед)
А на окнах вырос лес. (мороз)	

Куда бежит – сама не знает.
В степи ровна, в лесу петляет.
Споткнется у порога.
Что это? ... (дорога)

Я березку качну,	У маленькой животинки
Я тебя подтолкну.	Сто серебряных монеток на спинке.
Налечу, засвищу.	(рыба)
Даже шапку утащу.	
А меня не видать,	
Кто я? Можешь угадать?	
(ветер)	

Логопед: Какие родственные слова мы можем подобрать к слову мороз?

Ученики: Морозить, морозилка, Морозко, морозный, разморозка, отморозить (таким образом проверяются остальные отгадки).

5. Физкультминутка «Ванька-встанька».

(Движения по тексту)

Отдых наш – физкультминутка.

Занимай свои места.

Раз – присели, два – привстали,

Руки кверху все подняли.

Сели, встали, сели, встали –

Ванькой – встанькой будто стали.

Будто мы – упругий мяч.

Логопед: На доске записаны слова. Найдите пары родственных слов и объясните свой выбор.

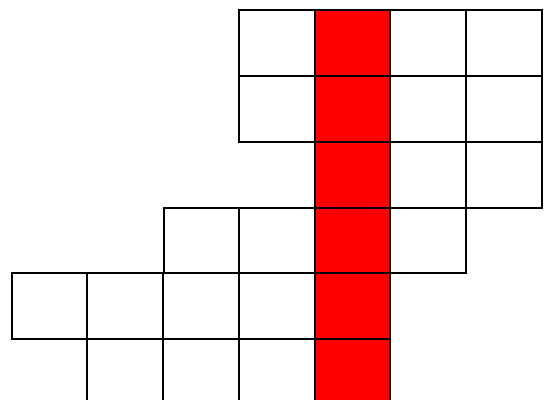
Забава, потеха.

Ученики: Лес – лесник имеют общий корень лес и близки по значению.

7. Развитие логического мышления, звукового анализа.

Логопед: Сейчас мы с вами попробуем разгадать кроссворд. У каждого на столе лежит карточка с клеточками. Допишите сравнения верно, и вы прочитаете по вертикали слово, обозначающее человека, любящего всё блестящее.

- 1) Упрямый, как.... (осёл)
- 2) Голодный, как ... (волк)
- 3) Красный, как (рак)
- 4) Топаёт, как (слон)
- 5) Надулся, как (индюк)
- 6) Немой, как (рыба)



Ученики: Сорока.

Логопед: Подберите к отгаданному слову родственные слова (дается время на подбор слов). Какие слова вы выбрали?

Ученики: Сорочья, по-сорочьи.

8. Развитие языкового анализа и закрепление знания норм орфографии. Индивидуальные карточки с заданием.

Логопед: Прочитайте текст, вставляя пропущенные слова с корнем - снег(ж)-. Обозначьте корень в родственных словах.

Зима.

Наступила зима. Выпал белый пушистый Деревья укрылись шапками. Дома стоят после Вот во двор вышли дети. Они будут играть в и строить бабу. Школьники приготовили для малышей крепость. Родители помогли построить горку.

А вот во дворе появилась машина. Она медленно убирает пушистый белый Рядом стоит грузовик. Он вывезет лишний за город.

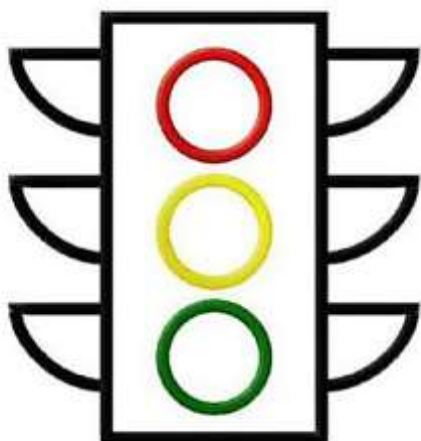
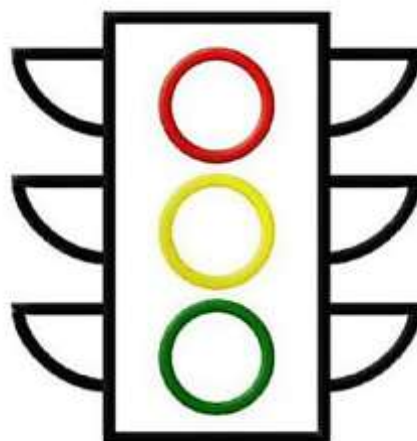
Слова для справок: снег, снежный заснеженный, снегопад, снежки, снегоуборочный.

III. Заключительная часть. Рефлексия.

Логопед: На этом наше занятие подошло к концу. Сегодня все были очень активными и хорошо выполняли задания. Если у кого-то возникли трудности при выполнении заданий, не переживайте, в следующий раз все получится. А сейчас я вам предлагаю оценить себя и закрасить светофоры. Еще раз напоминаю: закрасьте зеленым, если вы считаете, что со всеми заданиями справились, красным цветом, если совсем не справились и желтым цветом, если были некоторые ошибки.

Логопед: Вы все молодцы! До свидания! Увидимся на следующем занятии.

Наглядный материал к занятию



Другой конспект занятия можно увидеть в приложение 7.

3.3. Результаты контрольного эксперимента

Для определения результативности формирующего этапа эксперимента нами был проведен контрольный этап эксперимента, с целью повторного диагностирования уровня сформированности грамматических систем у младших школьников с аграмматической дисграфией. В ходе контрольного

этапа эксперимента использовались те же диагностические методики, что и при проведении констатирующего этапа. Диагностика проводилась с теми учащимися, у которых на этапе констатирующего эксперимента была выявлена аграмматическая дисграфия.

Полученные результаты экспериментальной проверки эффективности проведения формирующего этапа эксперимента отражены в таблицах 3-4.

Таблица 3

Результаты исследования словоизменения у детей младшего школьного возраста

Ф.И. ученика	Задания/баллы										Итог		Уровень сформированности системы	
	Дифференциация единственного и множественного числа существительных		Употребление существительных в родительном падеже единственного числа		Исследование понимания и употребления предложно- падежных конструкций единственного числа		Согласование прилагательного с существительным в роде и числе		Изменение глаголов прошедшего времени по родам					
	Конст.эксп.	Контр.эксп.	Конст.эксп.	Контр.эксп.	Конст.эксп.	Контр.эксп.	Конст.эксп.	Контр.эксп.	Конст.эксп.	Контр.эксп.	Конст.эксп.	Контр.эксп.	Конст.эксп.	Контр.эксп.
В.С.	2	3	1	2	1	2	1	2	2	3	7	12	Низкий	Средний
Г.В.	0	2	1	2	1	2	2	2	1	2	5	10	Низкий	Средний
Ж.С.	2	3	2	4	1	3	2	3	2	4	9	17	Низкий	Высокий
И.П.	1	2	2	2	2	3	1	2	1	2	7	11	Низкий	Средний
М.К.	2	3	2	3	2	3	1	2	2	3	9	14	Низкий	Средний
С.И.	1	2	2	2	2	2	0	2	1	2	6	10	Низкий	Средний
Х.Р.	2	4	2	4	2	3	2	3	1	3	9	17	Низкий	Высокий
Ч.Л.	2	3	1	2	2	2	2	2	1	2	8	11	Низкий	Средний

**Результаты исследования словообразования у детей младшего школьного
возраста**

Ф.И. ученика	Задания/баллы										Итог		Уровень сформированности системы	
	Исследование словообразования уменильно- ласкательных существительных		Исследование словообразования существительных от глаголов		Исследование словообразования названий профессий женского рода		Исследование образования качественных прилагательных		Исследование дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида					
	Конст.эсп.	Контр.эсп.	Конст.эсп.	Контр.эсп.	Конст.эсп.	Контр.эсп.	Конст.эсп.	Контр.эсп.	Конст.эсп.	Контр.эсп.	Конст.эсп.	Контр.эсп.	Конст.эсп.	Контр.эсп.
В.С.	1	2	2	2	0	2	1	2	1	2	5	10	Низкий	Средний
Г.В.	1	3	1	2	1	2	2	3	1	2	6	12	Низкий	Средний
Ж.С.	0	2	2	3	1	2	1	2	2	2	6	11	Низкий	Средний
И.П.	2	4	1	3	2	3	1	3	2	4	8	17	Низкий	Высокий
М.К.	1	2	0	2	2	2	1	2	2	3	6	11	Низкий	Средний
С.И.	1	3	2	3	1	2	1	2	1	2	6	12	Низкий	Средний
Х.Р.	2	3	1	2	2	3	2	3	0	2	7	13	Низкий	Средний
Ч.Л.	1	2	1	2	2	3	2	2	1	3	7	12	Низкий	Средний

После обработки результатов обследования учеников были получены следующие результаты:

1) По направлению «Исследование словоизменения» на этапе констатирующего эксперимента 100 % учеников имели низкий уровень владения грамматическими системами. При оценивании «средний балл» получили 55% учеников, «ниже среднего» – 40 %, «низкий» – 5%. На этапе контрольного эксперимента выяснилось, что 75% учеников смогли повысить свой уровень до среднего, и 25% учеников до высокого уровня. Вместе с уровнем повысился и порог по баллам: «средний балл» набрали 55% учащихся, «выше среднего» – 35%, «высокий балл» – 10%. Баллы «ниже среднего» и «низкий» не получил ни один ученик, а это может означать, что все справились с заданиями, хоть и с минимальными ошибками.

2) При обследовании учащихся по направлению «Исследование словообразования» на этапе констатирующего эксперимента было выявлено,

что все ученики имели низкий уровень владения грамматическими системами. За предложенные задания ученики получили «средний балл» (38%), «ниже среднего» (52%) и «низкий» (10%). При обследовании учащихся на этапе контрольного эксперимента также можно увидеть положительную динамику. 88% учащихся овладели грамматическими нормами на «среднем» уровне и 12% на «высоком». На этом этапе за предложенные задания учащиеся преимущественно получали «средний балл» (60%), «выше среднего» (35%), «высокий балл» (5%). Те ученики, которые на этапе констатирующего эксперимента не могли выполнить предложенное им диагностическое задание или допускали множественные ошибки, на этапе контрольного эксперимента допускали лишь единичные ошибки.

Проведенная работа дала положительные результаты и подтвердила гипотезу о том, что работа по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников будет эффективной при соблюдении следующих условий:

- четкое планирование деятельности, определение направлений коррекционной работы;
- проведение коррекционной работы на логопедических занятиях по формированию грамматических представлений.

Таким образом, по результатам обследования учащихся с аграмматической дисграфией можно сделать вывод, что спланированная логопедическая работа по коррекции данного нарушения дает положительные результаты. Выдвинутая ранее гипотеза нашла свое подтверждение, поставленные задачи были решены, цель достигнута.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Процесс письма в норме должен осуществляться на базе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слухового различения звуков, их правильного произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Недостаточная сформированность хотя бы одной из этих функций может привести к тому, что произойдет нарушение процесса овладения письмом, т.е. к дисграфии.

В первой главе описали исследование теоретической литературы по данной теме. Проанализировав мы обнаружили, что аграмматическая дисграфия связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических и синтаксических обобщений, проявляется на уровне слова, словосочетания, предложения, текста. У детей с дизартрией, алалией и у умственно-отсталых лексико-грамматическое недоразвитие проявляется наиболее ярко. При письме этот контингент детей не может устанавливать логические и языковые связи между предложениями, нарушает последовательность описываемых событий. Аграмматизмы проявляются в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов (телята – теленки, захлестнула – нахлестнула), в изменении падежных окончаний (много стулов), местоимений (около меня – около нам), нарушении согласования в роде (синяя море), в синтаксическом оформлении речи: опускаются члены предложения, нарушается последовательность слов. Нарушение письма у ребенка при аграмматической дисграфии носит стойкий системный характер, поэтому коррекционная работа должна быть направлена на речевую систему в целом, а не только на устранение изолированного дефекта.

Во второй главе описывается констатирующий эксперимент, на котором проводили исследования у учеников младших классов уровень владения грамматическими закономерностями. Этот эксперимент включал в себя несколько блоков: беседа с педагогами об успеваемости учащихся по предмету «Русский язык»; «Литература»; «Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей» Лалаевой Р.И. Анализ результатов исследования позволил сделать следующие обобщающие выводы. Аграмматическая дисграфия наблюдается в 40% случаев от общего числа школьников. У данной категории школьников в анамнезе имеется логопедический диагноз: общее недоразвитие речи. Локальные поражения центральной нервной системы при данном нарушении письменной речи отсутствуют. Таким образом, полученные данные свидетельствовали о необходимости проведения целенаправленной, систематической коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста, имеющими аграмматическую дисграфию.

Третья глава посвящена описанию экспериментальной работы по коррекции аграмматической дисграфии. Было проведено экспериментальное обучение с учениками 4 класса с низким уровнем сформированности грамматических систем. Обучение проводилось на логопедических индивидуальных и фронтальных занятиях. Также для успешного достижения поставленной цели проводили работу с родителями. Для определения результативности формирующего этапа эксперимента нами был проведен контрольный этап эксперимента, с целью повторного диагностирования уровня сформированности грамматических систем у младших школьников с аграмматической дисграфией. Анализ результатов обследования показал, что коррекционная работа, запланированная на время экспериментальной работы, дала свои результаты. У учеников повысился уровень владения грамматическими системами с «низкого» до «среднего».

Таким образом, с помощью опытно-экспериментальной деятельности доказали эффективность выбранных методик.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арефьева, Л.Н. Лексические темы по развитию речи детей 4-8 лет: методическое пособие / Л.Н. Арефьева. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 128 с.
2. Бекшиева, З.И. Коррекция письменной речи у школьников / З.И. Бекшиева. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 318 с.
3. Визель, Т.Г. Нарушение чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: Учебно-методическое пособие / Т.Г. Визель. – М.: АСТ [и др.], 2007. – 127 с.
4. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2005. – 507 с.
5. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – СПб.: Детство-Пресс, 2007. – 470 с.
6. Елецкая, О.В., Горбачевская, Н.Ю. Организация логопедической работы в школе / О.В. Елецкая, Н.Ю. – М.: ТЦ Сфера, 2016. – 192 с.
7. Зегебарг, Г.М. Учение без мучения. Коррекция дисграфии. Комплект из 2-х книг / Г.М. Зегебарг. – М.: Генезис, 2016. – 120 с.
8. Ивановская, О.Г. Дисграфия и дизорфография: Изучение, методика, сказки: Методическое пособие / О.Г. Ивановская. – СПб.: КАРО, 2017. – 544 с.
9. Ишимова, О.А., Бондарчук, О.А. Логопедическая работа в школе. Пособие для учителей-логопедов, педагогов дополн. образования. ФГОС / О.А. Ишимова. – М.: Просвещение, 2012. – 116 с.
10. Кобзарева, Л.А., Резунова, М.П. Игры и упражнения для развития речи на I этапе коррекционного обучения детей с ОНР: Практическое пособие для логопедов / Л.А. Кобзарева. – Воронеж: ИП Лакоценина, 2012. – 192 с.

11. Коваленко, О.М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: Учебно-методическое пособие / О.М. Коваленко. – М.: Астрель, 2016. – 158 с.
12. Корнев, А.Н. Дислексия и дисграфия у детей / А.Н. Корнев. – СПб.: Гиппократ, 2017. – 224 с.
13. Крутецкая, В.А. Обучающие задания и упражнения для преодоления дизорфографии, дисграфии и дислексии. 1-4 классы / В.А. Крутецкая – СПб.: Издательский Дом Литера, 2022. – 96 с.
14. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей [Электронный ресурс] / Р.И. Лалаева. – М., 2004. – 72 с. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/5/0026/index.shtml?from_page=34 свободный (дата обращения: 13.06.2022).
15. Лалаева, Р.И., Венедиктова, Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 224 с.
16. Лалаева, Р.И. Дисграфия [Электронный ресурс] / Р.И. Лалаева // Хрестоматия по логопедии: В 2 тт. Т. II. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 512 с. – Режим доступа: https://www.studmed.ru/view/volkova-ls-seliverstov-vihrestomatiya-po-logopediitom-2_eb29a4bf4de.html?page=1 свободный (дата обращения: 16.06.2022).
17. Левина, Р.Е. Общее недоразвитие речи / Р.Е. Левина // Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение, 2014. – 335 с.
18. Логинова, Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Е.А. Логинова. – СПб.: Детство-Пресс, 2004. – 208 с.
19. Логопедия: учебник для студентов [Электронный ресурс] / под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/2/0049/index.shtml> свободный (дата обращения: 16.06.2022).

20. Логопедия в школе: Практический опыт/ Под ред. В.С. Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ», 2015. – 368 с.
21. Лурия, А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/1/0170/index.shtml> свободный (дата обращения: 16.06.2022).
22. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учебное пособие / М.Р. Львов. – М.: Академия, 2015. – 472 с.
23. Мазанова, Е.В. Коррекция аграмматической дисграфии. Конспекты занятий для логопеда / Е.В. Мазанова. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2016. – 136 с.
24. Мазанова, Е.В. Учусь работать со словом. Альбом упражнений по коррекции аграмматической дисграфии/ Е.В. Мазанова. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2013. – 48 с.
25. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений/ Под ред. Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2015. – 240 с.
26. Оглоблина, И.Ю. Логопедическая тетрадь для коррекции дисграфии и дислексии у младших школьников / И.Ю. Оглоблина – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2018. – 64 с.
27. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие / Под ред. Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2015. – 240 с.
28. Парамонова, Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Детство-Пресс, 2006. – 128с.
29. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Союз, 2014. – 240 с.
30. Поваляева, М.А. Справочник логопеда / М.А. Поваляева. – Ростов н/Д: Феникс, 2016. – 445 с.
31. Прищепова, И.В., Прищепова, П.А. Диагностика и коррекция дисграфии у учащихся с тяжёлыми нарушениями речи / И.В. Прищепова – СПб.: Издательский Дом Литера, 2020. – 128 с.

32. Прищепова, И.В. Речевое развитие младших школьников с общим недоразвитием речи: Учебно–методическое пособие / И.В. Прищепова. – СПб.: КАРО, 2015. – 144 с.
33. Российская, Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е.Н. Российская. – М.: Айрис-пресс, 2015. – 240 с.
34. Садовникова, И.Н. Дисграфия, дислексия. Технология преодоления / И.Н. Садовникова. – Казань: Парадигма, 2012. – 279 с.
35. Садовникова, И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / И.Н. Садовникова – М.: АРКТИ, 2005. – 400 с.
36. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учебное пособие / И.Н. Садовникова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2014. – 256 с.
37. Свободина, Н.Г. Коррекция нарушений письма: Просто о сложном в вопросе дисграфии у детей / Н.Г.Свободина. – М.: ТЦ Сфера, 2018. – 160 с.
38. Смирнова, И.А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи / И.А. Смирнова. – СПб.: Детство-Пресс, 2014. – 148 с.
39. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) [Электронный ресурс] / Е.Ф. Соботович. – М.: Классикс стиль, 2003. – 160 с. – Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/2/0208/index.shtml> свободный (дата обращения 14.06.2022).
40. Хватцев, М.Е. Аграфия и дисграфия [Электронный ресурс] / М.Е. Хватцев // Хрестоматия по логопедии: В 2 тт. Т. II. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 512 с. – Режим доступа: <https://www.studmed.ru/view/volkova-ls-seliverstov-vihrestomatiya-po->

logopediitom-2_eb29a4bf4de.html?page=1 свободный (дата обращения: 16.06.2022).

41. Чистякова, О. В. Исправляем дисграфию: 500 упражнений для учащихся 1-4 классов / О.В. Чистякова. – СПб.: Издательский Дом Литера, 2015. — 224 с.

42. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2015. – 384 с.

43. Яковлева, Н.Н. Коррекция нарушений письменной речи / Н.Н. Яковлева. – М.: КАРО, 2013. – 826 с.

44. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы [Электронный ресурс] / А.В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1984. – 265 с. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/2/0143/2-0143-1.shtml> свободный (дата обращения: 15.06.2022).

45. Ястребова, А.В. Учителю о детях с недостатками речи / А.В. Ястребова. – М.: АРКТИ, 2016. – 176 с.

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики,
психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки:
Специальное «дефектологическое»
образование»
Профиль подготовки: «Логопедия»

Утверждаю: зав. кафедрой
«16» ноября 2021 года
Протокол № 3
Л.Н. Корчагина

Задание

По выпускной квалификационной работе Соломиновой Ирины Александровны

1. Тема работы «Коррекция аграмматической дисграфии у младших школьников»

Утверждена приказом по Университету «29» декабря 2021 г. № 1065/о

2. Срок сдачи студентом законченной работы «10 » июня 2022 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель исследования: коррекция аграмматической дисграфии у младших школьников.

Объект исследования: аграмматические (дисграфические) ошибки в письменных работах младших школьников.

Предмет исследования: упражнения и задания, направленные на коррекцию аграмматической дисграфии у младших школьников.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

- 1) проанализировать специальную литературу по проблеме аграмматизмов в письме младших школьников;
- 2) провести экспериментальное изучение уровня сформированности грамматических закономерностей младших школьников;

3) провести формирующий эксперимент по коррекции аграмматической дисграфии.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов ВКР	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Провести анализ литературы по проблеме	Июнь – август 2021 года	Выполнила
2.	Провести изучение аграмматической дисграфии в ходе констатирующего эксперимента.	Сентябрь 2021	Выполнила
3.	Апробировать составленную систему упражнений, направленных на формирование грамматических представлений.	Сентябрь 2021 – апрель 2022 года	Выполнила
4.	Провести контрольный эксперимент и проверить эффективность проведенной работы.	Апрель 2022	Выполнила

6. Дата выдачи задания «1» июля 2021 г.

Руководитель _____
(подпись)

Задание принял к исполнению _____
(подпись)

ОТЗЫВ
на выпускную квалификационную работу
на тему: «Коррекция аграмматической дисграфии у младших
школьников»
студентки 5 курса заочной формы обучения
факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование
Профиль «Логопедия»
Соломиновой Ирины Александровны

В представленной к рецензированию выпускной квалификационной работе раскрывается одна из актуальных проблем современной коррекционной педагогики – коррекция аграмматизмов в письме младших школьников.

Студентка во введении ВКР смогла показать актуальность выбранной темы и необходимость разрешения сложившихся противоречий объективного характера. Четко сформулированы и соотнесены: цель работы, объект, предмет и задачи исследования.

Теоретическая часть работы изложена в соответствии с вопросами, включенными в оглавление и отражающими содержательное наполнение темы выпускной квалификационной работы.

Положительными можно считать следующие аспекты теоретической части работы:

- достаточно широко раскрыт вопрос формирования письменной речи младших школьников;
- содержательно представлены основные этапы коррекции аграмматической дисграфии;
- определены коррекционные методы и средства преодоления дисграфии у младших школьников.

Работа завершается методической частью: разработкой системы упражнений и заданий, направленных на коррекцию выявленных аграмматизмов. Особое внимание в работе автор уделяла описанию системы коррекции аграмматической дисграфии.

ВКР выполнена на высоком теоретико-практическом уровне, научный стиль изложения работы, грамотное оформление диагностического этапа. При анализе обозначенной проблемы автор работы исходит из концепции гуманистического подхода к ребенку как к целостной, развивающейся личности, что говорит о достаточно высоком уровне общеметодологической, теоретической подготовке студентки по данной теме.

Работа сопровождается таблицами, отражающими результативность и всесторонность проведенного эксперимента. Учитывая систему работы студентки Соломиновой И.А. и содержание ВКР, составленной в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов, предъявляемых к выпускной квалификационной работе, считаю возможным высоко оценить данную работу.

Руководитель ВКР:
к.п.н., доцент кафедры
«Дошкольное и дефектологическое
образование»



Карпушкина Е.А.

СПРАВКА

Пензенский государственный университет

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

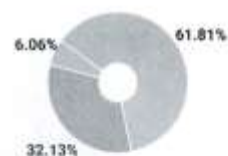
ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Соломина Ирина Александровна
Самоцитирование
рассчитано для: Соломина Ирина Александровна
Название работы: Коррекция аграмматической дисграфии у младших школьников
Тип работы: Выпускная квалификационная работа
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

РЕЗУЛЬТАТЫ

ЗАЙМСТВОВАНИЯ	32.13%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	61.81%
ЦИТИРОВАНИЯ	6.06%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 06.06.2022



Модули поиска: ИПС Адилет; Библиография, Сводная коллекция РГБ; Переводные заимствования (RuEn); Переводные заимствования по Интернету (EnRu); Переводные заимствования издательства Wiley (RuEn); eLIBRARY.RU; СПС ГАРАНТ; Диссертации НББ; Патенты СССР, РФ, СНГ; Модуль поиска "ПГУ"; СМИ России и СНГ; Переводные заимствования

Работу проверил: Карпушкина Елена Александровна
ФИО проверяющего

Дата подписи:



Подпись проверяющего



Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

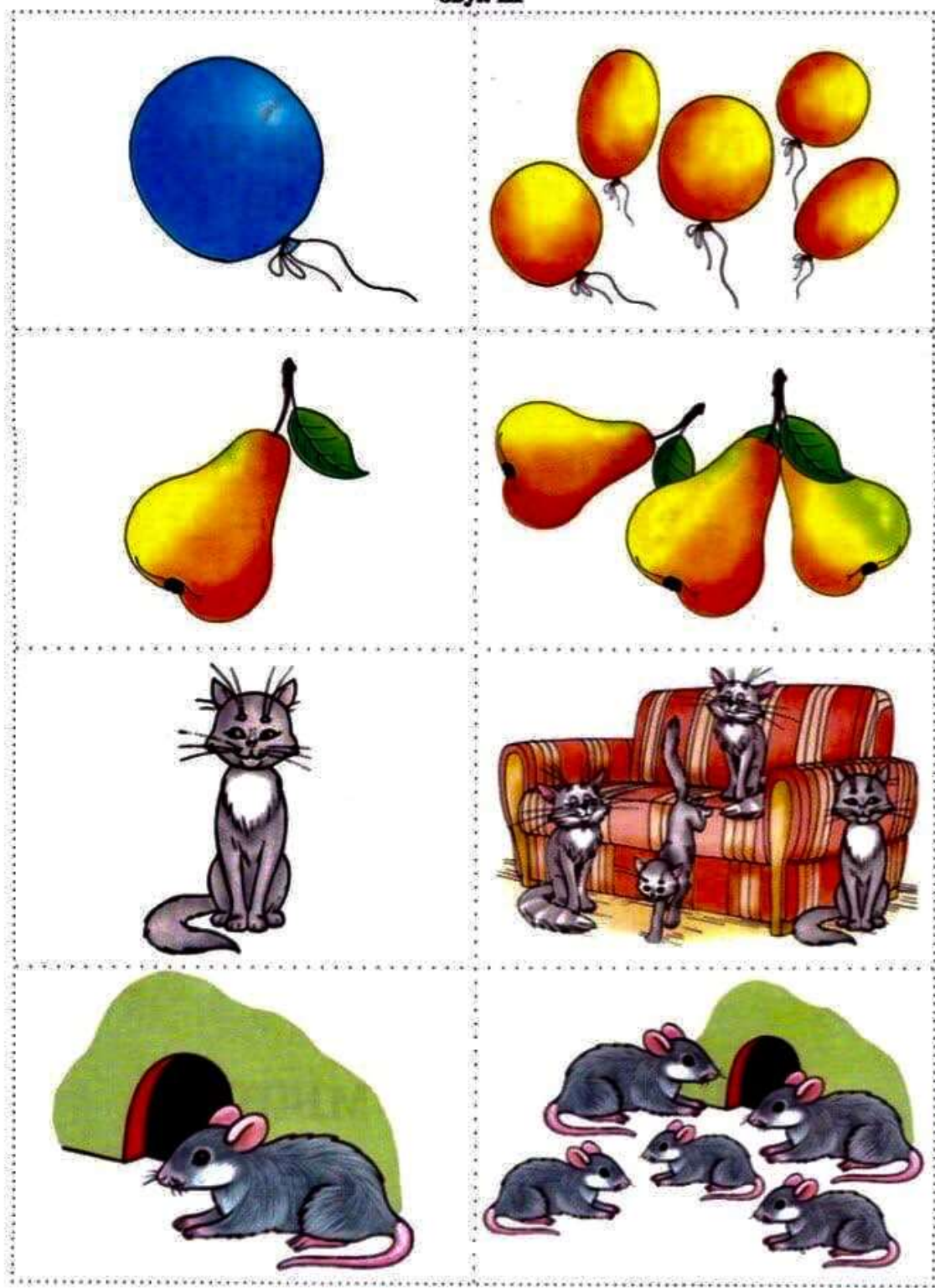
Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

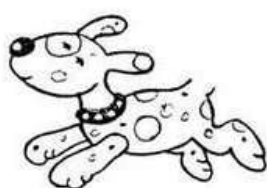
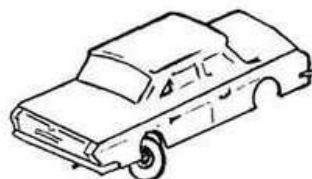
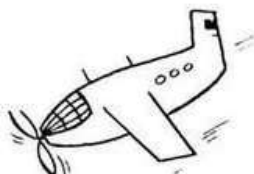
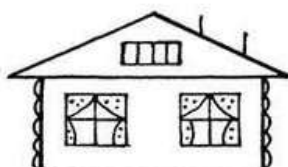
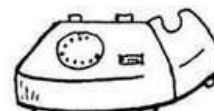
«Дифференциация единственного и множественного числа существительных»

звук Ш



4-1853

«Употребление существительных в родительном падеже единственного числа»



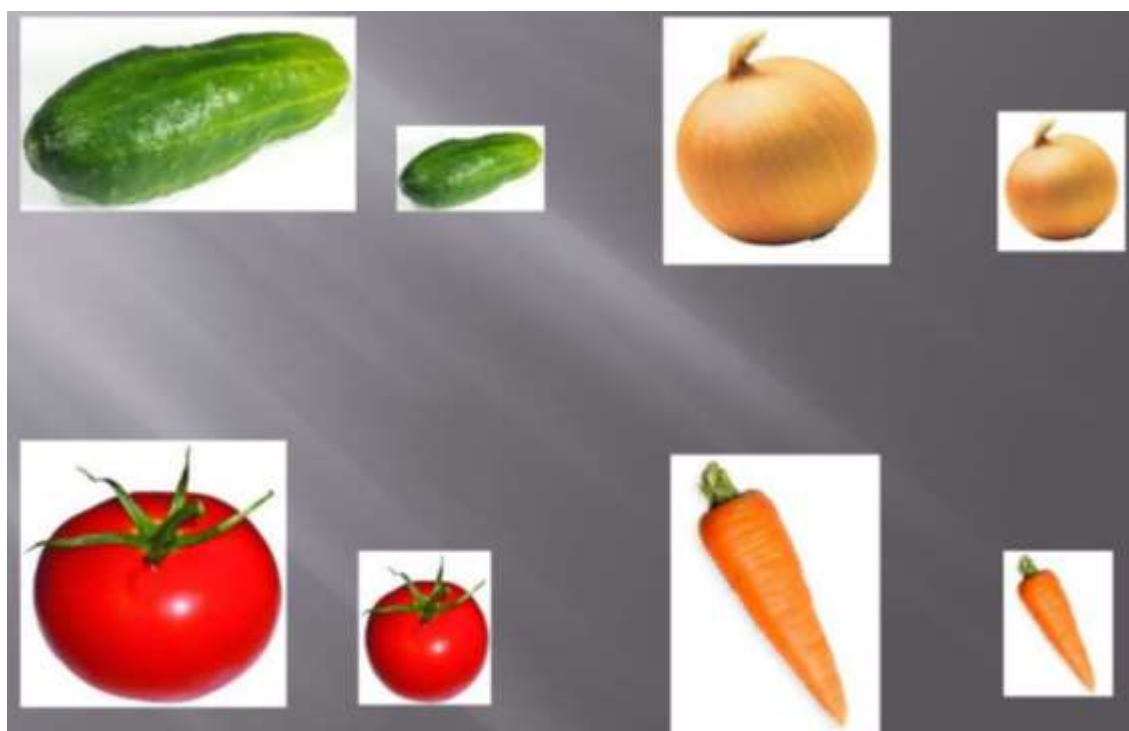
«Согласование прилагательного с существительным в роде и числе»



«Изменение глаголов прошедшего времени по родам»



*«Исследование словообразования уменьшительно-ласкательных
существительных»*



«Исследование дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида»



Конспект занятия

№3 Конспект логопедического занятия по коррекции аграмматической дисграфии с детьми младшего школьного возраста

Тема: «Корень слова».

Цель: Знакомство с понятиями «корень слова», «сложное слово».

Коррекционно-образовательные задачи:

- упражнять в подборе родственных слов, в выделении главной и значимой части слова;
- знакомить со сложным способом словообразования;
- закреплять знания о соотношении сложных слов со схемой для их обозначения;
- закреплять навыки словообразования.

Коррекционно-развивающие задачи:

- развивать зрительное восприятие;
- развивать слуховое внимание, память;
- формирование навыков слухового анализа и синтеза;
- развивать связную речь.

Коррекционно-воспитательные задачи:

- воспитывать интерес к занятиям.

Оборудование: Карточки со словосочетаниями (на каждого ученика), карточки с предложениями (одна на парту), черно-белая картинка светофора (на каждого ученика), фломастеры, ручка, тетрадь.

Ход занятия:

I. Организационный момент.

1. Приветствие.

Логопед: Здравствуйте, ребята!

Начинается урок.

Он пойдет ребятам впрок.

Постарайтесь все понять,

Учитесь тайны открывать,
Ответы полные давайте
И на уроке не зевайте.
Прозвенел звонок для нас,
Все зашли спокойно в класс,
Встали все у парт красиво,
Поздоровались учтиво,
Тихо сели, спинки прямо.
Все с улыбочкой вздохнем
И наш урок начнем.

2. Работа над развитием памяти.

Логопед: Начнем наше занятие с игры, с помощью которой проверим, хорошая ли у вас память. Запомните и повторите в той же последовательности ряды слов.

Трава, травяной, отравя, перетравить, травушка
Лес, лесничий, лесной, лесовик
Рыба, рыбак, рыбный, порыбачить
Логопед: Молодцы! У всех память хорошая.

II. Основная часть.

1. Работа с текстом

Логопед: Послушайте внимательно текст. Найдите в тексте слова с общим корнем.

Рос.

Жило-было маленькое слово РОС. Было оно коротким, почти незаметным. Большие слова его не замечали, в гости не звали, на дни рождения не приглашали. Обидно стало слову РОС, и пошло оно к царице Грамматике. Стало слово РОС делиться своим горем и просить помочь ему. Уж очень хотелось слову немного ПОДРАСТИ. Пожалела повелительница слово и посадила его в землю, как зернышко, потом полила волшебной водичкой, и ... стало слово РАСТИ.

Прошло немного времени, и из земли показался РОСТОК. Рос РОСТОК, РАЗВИВАЛСЯ и превратился в маленькое деревце. Солнышко его грело, дождик поливал, и вот ВЫРОСЛО большое дерево, ПРОРОСЛИ на нем веточки и листочки. РАЗРОСЛОСЬ чудо-дерево, а вместо листочков на нем висят слова.

Логопед: Какие слова с общим корнем вы нашли? Являются ли эти слова только однокоренными или еще и родственными?

Ученики: Рос, подрасти, расти, выросло, проросли, разрослось. Эти слова являются однокоренными и родственными.

Логопед: Подумайте и скажите, какие слова выросли на чудо-дереве?

2. Запись родственных слов из сказки и обозначение корня.

Логопед: Выпишите слова из сказки (запись на доске) и отметьте корень в родственных словах. Какой корень вы выделили?

Ученики: Корень -рос- (-рас-).

3. Работа над словосочетанием.

Логопед: Прочитайте словосочетания в карточках, которые перед вами лежат, и выпишите только те, которые употребляются в речи.

Словосочетания:

МАСЛИТЬ МАСЛОМ	ПЕТЬ ПЕСНИ
ЯСНО ОБЪСНИТЬ	СТАРЫЙ СТАРИК
ЖАРИТЬ ЖАРКОЕ	ВИТЬСЯ ВЬЮНОМ
РАБОТАТЬ РАБОТУ	ПИСАТЬ ПИСЬМО
КРИКОМ КРИЧАТЬ	ВАРИТЬ ВАРЕНЬЕ
ГЛАЗЕТЬ ГЛАЗАМИ	НАЧИНАТЬ СНАЧАЛА
ДЕЛАТЬ ДЕЛО	ТОЧИТЬ ТОЧИЛКОЙ
УГОЩАТЬ ГОСТЯ	ЗАКОНЧИТЬ ДО КОНЦА
КОСИТЬ КОСОЙ	ОТКУСИТЬ КУСОЧЕК

Логопед: Какие словосочетания вы записали?

Ученики: Варить варенье, делать дело, петь песни, писать письмо, точить точилкой, косить косой, ясно объяснить, виться выюном, начинать сначала, угощать гостя, откусить кусочек.

Логопед: Какие из этих выражений имеют переносный смысл? Попробуйте объяснить их значение.

Ученики: Виться выюном употребляется в значении увиваться около кого-либо.

4. Знакомство со сложными словами. Знакомство со сложным способом словообразования.

Логопед: Мы с вами знаем, что корень является самой главной частью слова. Но бывает так, что в слове есть сразу два корня. Кто главнее? Что делать? А может ли быть такое, что они оба равны? Послушайте стихотворение и попробуйте найти такие слова.

Семеро в отделе – все при деле!

Пустовед поправляет берет.

Пустодел горделиво глядел.

Пустолей призывал: «Быстрее!»

Пустотес заострял вопрос,

Пустомол наполнял котел,

Пустовар нагонял жар.

Пустосчет вел всему учет....

К небу дым густой, а котел пустой!

Логопед: Перечислите всех работников отдела.

Ученики: Пустовар, пустовед, пустодел, пустолей, пустотес, пустомол, пустосчет.

Логопед: Что могут обозначать эти слова?

Ученики: Работники делают работу, а толку нет.

5. Соотнесение сложных слов со схемой для их обозначения.

Развитие умения образования сложных слов.

Логопед: Сложные слова имеют два корня, которые имеют равные права и обозначаются так же, как и в словах с одним корнем. Между корнями бывают соединительные гласные О или Ё, которые скрепляют корни.

Логопед: Перепишите «поссорившиеся» корни, соедините их линиями. Составьте сложные слова при помощи гласных О-Ё. Запишите их, укажите корни.

ПАР- -ХОД

ПОЛ- -ВАР

САМ- -ТЁР

ЛЁД- -ЛЁТ

ПЫЛЬ- -СОС

Логопед: Прочитайте получившиеся сложные слова. Что они обозначают?

Ученики: Паровар – варка на пару, самолёт - транспорт, полотёр – машина для очистки полов, пылесос – техника для уборки пыли, ледоход – движение льдин по течению.

6. Физкультминутка «Мы пройдемся по дорожке».

Чтобы отдохнули ножки,

Мы пройдемся по дорожке.

Но дорожка не простая—

Нас от парт не отпускает.

(Ходьба на месте.)

Голову тяну к плечу,

Шею я размять хочу.

В стороны разок-другой

Покачаю головой.

(Вращение головой вправо и влево.)

Пальцы ставим мы к плечам,

Руки будем мы вращать.

Круг вперёд,

другой - вперёд,
А потом наоборот.
(Руки к плечам, вращение вперёд и назад.)
Хорошо чуть-чуть размяться.
Снова сядем заниматься.
(Дети садятся за парты.)

7. Работа на уровне предложения.

Логопед: Прочитайте предложения. Найдите сложные слова. Выпишите их и укажите корни (карточки с предложениями у каждого на столе).

На реке начался ледоход.
На пасеку приехал пчеловод.
Маша чистит ковер пылесосом.
Сталевар варит сталь.
Во дворе работает снегоуборочная машина.
По болоту едет вездеход.
Пассажирский самолет набирает высоту.
Высоко в горах прошел сильный снегопад.
Логопед: Какие сложные слова вы нашли?

Ученики: Ледоход, пчеловод, пылесос, сталевар, снегоуборочная, вездеход, самолет, снегопад.

8. Работа по формированию навыков слухового анализа и синтеза.

Логопед: Послушайте предложения. Найдите в них сложные слова и запишите в тетрадь. Укажите, от каких слов они образованы и какая гласная соединяет корни этих сложных слов.

Образец записан на доске: снегопад=снег+падать, соединительная гласная О.

Уже начался сенокос.
Красив осенний листопад.
Лесорубы вернулись домой.

Издалека слышится шум водопада.

Пешеходы переходят улицу.

Мореплаватель сошел на берег неизвестного острова.

Путешественники рассказали о дальних странах.

III. Заключительная часть. Рефлексия.

Логопед: На этом наше занятие подошло к концу. Сегодня все молодцы, задания выполняли быстро и правильно. Если у кого-то возникли трудности при выполнении заданий, не переживайте, дома потренируйтесь выполнять такие задания и все обязательно получится. А сейчас я вам предлагаю оценить себя и закрасить светофоры.

Логопед: Вы все молодцы! До свидания! Увидимся на следующем занятии.