

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»

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО УСТРАНЕНИЮ
АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ
КЛАССОВ**

Студент

(подпись, дата)

Румянцева Инна Михайловна

Научный руководитель

(подпись, дата)

к.пс.н. Морозова Н.Л.

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, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
ГЛАВА I. Проблема аграмматической дисграфии в современной литературе	
1.1. Психофизиологическая структура процесса письма.....	5
1.2. Дисграфия как нарушение письма у младших школьников.....	8
1.3. Особенности изучения грамматических категорий. Типология грамматических ошибок.....	16
ГЛАВА II. Экспериментальное исследование процесса письма у младших школьников	
2.1. Организация и содержание констатирующего исследования.....	21
2.2. Анализ результатов исследования.....	23
ГЛАВА III. Система коррекционной работы по устранению аграмматической дисграфии	
3.1. Организация обучающего эксперимента.....	28
3.2. Система упражнений по коррекции аграмматической дисграфии.....	30
3.3. Результаты контрольного исследования.....	48
Заключение.....	51
Список литературы.....	54

ВВЕДЕНИЕ

Одной из актуальных проблем современной логопедии является совершенствование методов и приемов, направленных на устранение нарушений письма у детей младших классов. Нарушения чтения и письма (дислексия и дисграфия) являются самыми распространенными формами речевой патологии у младших школьников.

Обучение грамоте – одна из важнейших задач начальной школы. Успешное усвоение ребенком навыков чтения и письма в начальной школе служит залогом эффективности всего дальнейшего обучения. Но, как показывает статистика, от 7 до 10% российских младших школьников испытывают трудности в овладении чтением и письмом. Диагнозы «дислексия» и «дисграфия» уже не звучат как понятные только узкому кругу специалистов термины, а прочно входят в лексикон учителей начальных классов и родителей их учеников.

Расстройства чтения и письма могут быть обусловлены органическим повреждением корковых зон головного мозга, участвующих в процессе чтения и письма. Нарушения чтения и письма могут быть связаны с длительными соматическими заболеваниями детей в ранний период их развития, а также с неблагоприятными внешними факторами (неправильная речь окружающих, двуязычие, недостаточное внимание к развитию речи ребенка в семье, недостаточность речевых контактов).

Нарушения чтения и письма у детей с относительно сохранным интеллектом часто сочетаются с психическим и психофизическим инфантилизмом, с выраженной неравномерностью психического развития, с определенными особенностями структуры интеллекта, с недоразвитием симультанных и сукцессивных процессов, а также с недостаточностью таких психических функций, как внимание, память (Ю.Г. Демьянов, В.А. Ковшиков, А.Н. Корнев, В.В. Ковалев).

Но трудности обучения у детей с дисграфией связаны не только с наличием у них этого нарушения. Многое зависит от времени обнаружения у детей этой патологии и способов ее предупреждения и коррекции. Проблема заключается в том, что не во всех детских садах есть логопеды, а воспитатели не осведомлены о симптомах этого нарушения. Не все родители обращают внимание на отклонения в развитии своих детей и не обращаются за консультацией по этому поводу. Кроме того, и не во все школах есть логопеды, а учителя начальных классов не знают о таком нарушении письменной речи и, соответственно, не знают, как заниматься с детьми, имеющими специфические ошибки в письме. Поэтому до настоящего времени вопросы диагностики и коррекции этих нарушений являются актуальными и сложными

Цель работы: изучить проявления аграмматической дисграфии у младших школьников и разработать систему упражнений, направленную на ее коррекцию.

Задачи:

1. Изучить и проанализировать литературу по данной проблеме.
2. Подобрать соответствующие методики, обследовать письмо учащихся и сделать соответствующие методы.
3. Разработать систему упражнений, направленную на коррекцию грамматического строя речи и провести коррекционное обучение.
4. Проверить эффективность заданий на коррекцию дисграфических аграмматических ошибок в ходе контрольного эксперимента.

Объект: специфические ошибки письма младших школьников.

Предмет: система работы, направленная на преодоление аграмматической дисграфии у учащихся младших классов.

Гипотеза: у младших школьников имеются специфические ошибки письма, связанные с нарушением грамматического строя речи и специально разработанная система работы позволит значительно сократить их количество.

ГЛАВА I. ПРОБЛЕМА АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1.1. Психофизиологическая структура процесса письма

Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма. Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нём принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Структура этого процесса определяется этапом овладения навыком, задачами и характером письма. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня её развития. Процесс письма взрослого человека является автоматизированным и отличается от характера письма ребёнка, овладевающего этим навыком. Так, у взрослого письмо является целенаправленной деятельностью, основной целью которого является передача смысла или его фиксация. Процесс письма взрослого человека характеризуется целостностью, связностью, является синтетическим процессом. Графический образ слова воспроизводится не по отдельным элементам (буквам), а как единое целое. Слово воспроизводится единым моторным актом. Процесс письма осуществляется автоматизировано и протекает под двойным контролем: кинестетическим и зрительным [16].

Автоматизированные движения руки являются конечным этапом сложного процесса перевода устной речи в письменную. Этому предшествует сложная деятельность, подготавливающая конечный этап. Процесс письма имеет многоуровневую структуру, включает большое количество операций. У взрослого человека они носят сокращённый, свернутый характер. При овладении письмом эти операции представляют в развёрнутом виде [17].

А.Р. Лурия в работе «Очерки психофизиологии письма» определяет следующие операции письма [17].

Письмо начинается с побуждения, мотива, задачи. Человек знает, для чего пишет: чтобы зафиксировать, сохранить и сохранить на определённое время информацию, передать её другому лицу, побудить кого-то к действию и т.д. Человек мысленно составляет план письменного высказывания, смысловую программу, общую последовательность мыслей. Начальная мысль соотносится с определённой структурой предложения. В процессе письма пишущий должен сохранить нужный порядок написания фразы, сориентироваться на том, что он уже написал и что ему предстоит написать.

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

Одной из сложнейших операций процесса письма является анализ звуковой структуры слова. Чтобы правильно написать слово, надо определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов. Большую роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание: громкое, шепотное или внутреннее. О роли проговаривания в процессе письма свидетельствуют многие исследования. Так, Л.К. Назарова [10] провела следующий эксперимент с детьми первого класса. В первой серии им предлагается для письма доступный текст. Во второй серии аналогичный по трудности текст давался при исключении проговаривания: дети в процессе письма закусывали кончик языка или открывали рот. В этом случае они делали ошибок во много раз больше, чем при обычном письме.

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

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

Затем следует моторная операция процесса письма – воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного. Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Несформированность какой-либо из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом, дисграфию.

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

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

Причина нарушений чтения и письма являются сходными [11].

У детей с дисграфией отмечается несформированность многих высших психических функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слуха – произносительной дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, деление предложений на слова лексико-грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания, сукцессивных и симультивных процессов, эмоционально-волевой сферы.

1.2. Дисграфия как нарушение письма у младших школьников

Этиологическое исследование нарушений письменной речи затруднено тем, что оно всегда ретроспективно, ибо факторы, вызвавшие указанные расстройства, к моменту поступления ребенка в школу могут отойти на второй план.

Тем не менее, анализ литературных данных позволяет установить целый ряд причин, возникших одновременно или последовательно [13]:

Нарушения письма могут быть обусловлены задержкой в формировании определенных функциональных систем, важных для освоения письменной речи, вследствие вредных факторов, действовавших в различные периоды развития ребенка.

А.Р. Лурия, С.М. Блинков, С.С. Ляпидевский, М.Е. Хватцев отмечают, что дисграфия может возникнуть при органических речевых расстройствах.

Некоторые исследователи Б. Хальгрэн, М. Рудинеско и др. [10, 12, 14, 16] отмечают наследственную предрасположенность к дислексии и дисграфии, когда передается качественная незрелость отдельных мозговых структур, участвующих в организации письменной речи.

В отечественной литературе распространена концепция Р.Е. Левиной [14], трактующей нарушения чтения и письма как проявление системного нарушения речи, как отражение недоразвития устной речи во всех ее звеньях.

Исследования последних десятилетий доказывают, что нередко одной из причин рассматриваемых нарушений чтения и письма являются трудности становления процесса латерализации (функциональной асимметрии в деятельности парных сенсомоторных органов). Несформированная в срок, а также перекрестно сложившаяся латералита обнаруживает, что не установилась доминантная роль одного из больших полушарий головного мозга. Это может явиться 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. Н. Гранжон и Ж. Ажуриагерра выражают мнение, что хорошо латерализованный ребенок имеет в своем правшестве или четком левшестве ясные «справочные пункты», тогда как слабо или перекрестно латерализованный теряет опорные пункты, важные для его конструктивных действий. Связь между плохой латерализацией и нарушениями письменной речи имеет опосредованный характер, т.к. решающую роль играет не само состояние латералиты, а связанная с нею несформированность пространственных представлений и ориентировок [20].

Дисграфия может быть следствием расстройства, имеющего место в обширной области праксиса и гнозиса, обеспечивающих восприятие пространства и времени, ибо важнейший фактор дислексии и дисграфии заключается в трудности нахождения исходной точки в пространстве и времени, а также в анализе и воспроизведении точной пространственной и временной последовательности (М. Суле, Ж. Ажуриагерра, Ф. Кошер).

Исследования выявляют также у детей с нарушениями чтения и письма в значительном проценте случаев несформированность произвольной моторики, недостаточность слухо-моторных координаций и чувства ритма.

Возможно сочетание дислексии и дисграфии с умственной недостаточностью, снижением слуха или зрения, двуязычием в семье, нерегулярностью школьного обучения. Каждый подобный случай требует тщательной диагностики.

По данным исследовательской группы Института Клапареда, в основе дислексии можно нередко наблюдать действие отрицательной связи «мать-ребенок». Так, ребенок, которого кормят насильно, и который приучается сопротивляться в отношении съестного, приобретает ту же манеру и в отношении пищи интеллектуальной. Сопротивление, которое он обнаруживает при общении с матерью и при случае переносит на педагога,

позволяет порой объяснить механизм дислексии, когда ошибки, обычные для начального периода обучения, продолжают удерживаться и в дальнейшем.

Подтверждением значимости первичных аффективных расстройств являются рецидивы дислексии и дисграфии, когда после тревожных событий в семье ребенка уже частично преодоленные нарушения чтения и письма обнаруживаются вновь со всеми своими проявлениями.

Ошибки чтения и письма не являются ни постоянными, ни идентичными для конкретного слова. Такая изменчивость нарушений показывает, что ни один из патогенетических факторов не является решающим, но каждый имеет значение в совокупности с другими. Невозможно найти универсального объяснения, применимого ко всем случаям нарушений чтения и письма. Эти нарушения основываются на совокупности дисфункций: недостаточной сформированности речи, ручной умелости, телесной схемы и др. (Ж. Ажуриагерра, К.Лонай, Н.Гранжон, С.Борель-Мэзонни) [29].

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

О.А. Токарева [16] выделяет 3 вида дисграфии: акустическую, оптическую, моторную.

1. Акустическая дисграфия. При таком виде дисграфии отмечается недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа и синтеза. Частыми являются смещения и пропуски, замены букв, обозначающих звуки, сходные по артикуляции и звучанию, а также отражение неправильного звукопроизношения на письме.

2. Оптическая дисграфия обусловлена неустойчивостью зрительных впечатлений и представлений. Отдельные буквы не узнаются, не соотносятся с определенными звуками. В различные моменты буквы воспринимаются по-разному. Вследствие неточности зрительного восприятия они смешиваются

на письме. Наиболее часто наблюдаются смешения следующих рукописных букв: *п-н, п-и, у-и, ц-ш, ш-и, м-л, б-д, п-т, н-к*.

В тяжелых случаях оптической дисграфии письмо слов невозможно. Ребенок пишет только отдельные буквы. В ряде случаев, особенно у левшей, имеет место зеркальное письмо, когда слова, буквы, элементы букв пишутся справа налево.

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

М.Е. Хватцев [16] выделял следующие виды дисграфии:

1. Дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха. При этом виде списывание сохранно.

Физиологическим механизмом дефекта является нарушение ассоциативных связей между зрением и слухом, наблюдается пропуски, перестановки, замены букв, а также слияние двух слов в одно, пропуски слов и др. В основе этого вида лежит недифференцированность слухового восприятия звукового состава слова, недостаточность фонематического анализа. Автор объединяет фактически две формы нарушений письма: связанное с нарушением дифференциации звуков и с нарушением фонематического анализа и синтеза.

2. Дисграфия на почве расстройств устной речи («графическое косноязычие»), по мнению М.Е. Хватцева, возникает на почве неправильного звукопроизношения. Замены одних звуков другими, отсутствие звуков в произношении вызывают соответствующие замены и пропуски звуков на письме. М.Е. Хватцев выделяет и специальную форму в следствие «пережитого» косноязычия (когда нарушение звукопроизношения исчезло до начала обучения грамоте или после начала овладения письмом). Чем более тяжелым является нарушение произношения, тем грубее и разнообразнее ошибки письма.

3. Дисграфия на почве нарушения произносительного ритма.

М.Е. Хватцев считает, что в результате расстройства произносительного ритма на письме появляются пропуски гласных, слогов, окончаний. Ошибки могут быть обусловлены либо недоразвитием фонематического анализа и синтеза, либо искажениями звуко-слоговой структуры слова.

4. Оптическая дисграфия. Вызывается нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозге. Нарушается формирование зрительного образа буквы, слова. При литеральной дисграфии у ребенка нарушается зрительный образ буквы, наблюдаются искажения и замены изолированных букв. При вербальной дисграфии написание изолированных букв является сохранным, однако с трудом формируется зрительный образ слова, ребенок пишет слова с грубыми ошибками. При оптической дисграфии ребенок не различает сходные графически рукописные буквы: *п-н, п-и, с-о, и-ш, л-м*.

5. Дисграфия при моторной и сенсорной афазии проявляется в заменах, искажениях структуры слова, предложения и обусловливается распадом устной речи вследствие органического поражения головного мозга.

Классификация дисграфии, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма (разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена). Выделяются следующие виды дисграфии [16]:

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

Ребенок пишет так, как произносит. В основе ее лежит отражение неправильного произношения на письме, вследствие опоры в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков.

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. Иногда замены букв на письме остаются и после

того, как они устранены в устной речи. В данном случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы еще четкие кинестетические образы звуков. Но замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев происходит компенсация за счет сохранных функций (например, за счет четкой слуховой дифференциации, за счет сформированности фонематических функций).

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем). По традиционной терминологии – это акустическая дисграфия.

Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (*ч-т* ', *ч-щ*, *ц-т*, *ц-с*). Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных («письмо», «лубит», «лижа»). Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, например, *о-у* (тума – «точа»), *е-и* (лес – «лис»).

В наиболее ярком виде дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания наблюдается при сенсорной алалии и афазии. В тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие далекие артикуляторно и акустически звуки (*л к, б в, п н*). При этом произношение звуков, соответствующих смешиваемым буквам, является нормальным.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В основе ее лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной

формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространенными при этом виде дисграфии будут искажения звуко-буквенной структуры слова.

Наиболее характерны следующие ошибки:

- пропуски согласных при их стечении (*диктант* – «дикат», *школа* – «кола»);
- пропуски гласных (*собака* – «сбака», *дома* – «дма»);
- перестановки букв (*тропа* – «прота», *окно* – «коно»);
- добавление букв (*таскали* – «тасакали»);
- пропуски, добавления, перестановка слогов (*комната* – «кота», *стакан* – «ката»).

Для правильного овладения процессом письма необходимо, чтобы фонематический анализ был сформирован у ребенка не только во внешнем, речевом, но и во внутреннем плане, по представлению.

Нарушение деления предложений на слова при этом виде дисграфии проявляется в слитном написании слов, особенно предлогов, с другими словами (*идет дождь* «идедошь», *в доме* – «вдоме»); раздельное написание слова (*белая береза растет у окна* – «белабе заратет ока»); раздельное написание приставки и корня слова (*наступила* – «на ступила»).

Нарушения письма вследствие несформированности фонематического анализа и синтеза широко представлены в работах Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Д.И. Орловой, Г.В. Чиркиной.

4. Аграмматическая дисграфия охарактеризована в работах Р.Е. Левиной, И.К. Колповской, Р.И. Лалаевой, С.Б. Яковлева [11]. Она связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Этот вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико-грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с дизартрией, алалией и у умственно отсталых детей.

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

На уровне предложения аграмматизмы на письме проявляются в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов (*захлестнула* – «нахлестнула», *котлята* – «котенки»); изменении падежных окончаний («много деревьев»); нарушении предложных конструкций (*над столом* – «на столом»); изменении падежа местоимений (*около него* «около ним»); числа существительных («дети бежит»); нарушении согласования («бела дом»); отмечается также нарушение синтаксического оформления речи, что проявляется в трудностях конструирования сложных предложений, пропуска членов предложения, нарушении последовательности слов в предложении.

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

Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы: состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (*В-Д, Т-Ш*); включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами; зеркальное написание букв, пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент (*ay-«ai»*, лишние и неправильно расположенные элементы. К оптической дисграфии относится и зеркальное письмо, которое иногда отмечается у левшей, а также при органических поражениях мозга.

Но, любая классификация лишь тогда подтверждает свою жизнеспособность, когда она становится «рабочим инструментом» специалистов.

1.3. Особенности изучения грамматических категорий. Типология грамматических ошибок

В основе курса грамматики в начальных классах лежат, в сущности, два раздела: «Слово» (номинативная единица) и «Предложение» (коммуникативная единица). Вокруг указанных центров группируются все явления языка. При изучении синтаксиса большое внимание необходимо уделять изучению словосочетания, которое является связующим звеном между словом и предложением. Словосочетание тяготеет, с одной стороны, к слову, поскольку выполняет номинативную функцию (при построении словосочетаний приходится иметь дело со словом и его грамматическими формулами, то есть лексикой и морфологией), с другой стороны, к синтаксису, так как поставляет строительный материал для предложений [1].

Работа над словосочетанием в начальной школе решает такие задачи:

1. Развитие мышления и речи;
2. Формирование орфографического навыка;
3. Осознание словосочетаний как особые единицы языка, служащей для образования предложений.

Развитию мышления и речи будет способствовать усвоение в практическом плане модели словосочетаний, выражающих различные синтаксические выражения. Изучение словосочетаний в школе необходимо связать с развитием логического мышления. Мысль – не языковая категория, хотя в процессе общения содержание мысли передаётся языковыми единицами, отражающими лексические и грамматические (синтаксические) значения.

С умением учащихся выделять словосочетания, правильно ставить вопрос от слова к слову и на основе установления зависимости между словами определить падежное окончание частей речи, тесно связано формирование орфографических навыков. Словосочетание – это та минимальная синтаксическая единица, на анализе которой легко показать

функции падежей, родовых, числовых и личных окончаний, предлогов, особенности согласования и управления [3].

Образование предложений основано на включении словосочетания в состав предложения, где каждый член словосочетания становится членом предложения. Начиная со II класса, дети учатся выделять из предложения его основу (подлежащее и сказуемое) и словосочетания, связанные между собой по смыслу слова.

Основу содержания синтаксиса в системе начального обучения русскому языку составляют синтаксические понятия и правила и сформированный на основе знаний по синтаксису целый ряд умений и навыков учащихся. Все эти умения и навыки определены программой [8].

Структура начального курса русского языка такова, что на каждом году обучения во взаимосвязи идет работа над всеми сторонами языка, то есть изучаются (в элементарной форме) фонетика, лексика, грамматика и словообразование. Такое построение курса обусловлено необходимостью изучать язык как целостное явление, все стороны которого взаимодействуют между собой.

Раздел программы «Фонетика, грамматика, правописание и развитие речи» в каждом классе представлен пятью подразделами: «Звуки и буквы», «Слово», «Предложение», «Связная речь», «Чистописание». Изучение основных тем носит «сквозной» характер и охватывает все четыре или три последних года обучения [20].

Включены в программу синтаксические знания: о предложении и словосочетании, о связи слов в предложении, о главных и второстепенных членах, о видах предложений по цели высказывания и по интонации.

Усвоению необходимых теоретических знаний, формированию умений по теме «Словосочетание» в средних классах способствует изучение соответствующей темы в курсе русского языка начальной школы, когда выполняют пропедевтические упражнения, в результате которых

накапливается языковой материал, формируются синтаксические обобщения, вырабатывается речевая интуиция.

Составляя предложения, учащиеся должны отбирать слова, отбирать обороты речи на основе законов словосочетаемости данного языка. В результате такого отбора в частях предложения все время происходят «перестройки», поэтому между элементами предложения может быть скрещивание, в результате чего возникают ошибки.

Ошибка – это нарушение требования правильности речи, нарушение норм литературного языка. Недочет – это нарушение требования коммуникативной целесообразности речи, нарушение рекомендаций, связанных с понятием хорошей речи, т.е. богатой, точной и выразительной.

Все ошибки и недочеты можно разделить 2 основные группы: ошибки в структуре (в образовании) языковой единицы и ошибки (недочеты) в функционировании (в употреблении) в речи языковых единиц различного уровня. Первые названы грамматическими, т.к. именно в грамматике рассматриваются структура слова, словосочетания или предложения; вторые – речевыми, т.к. слово, словосочетание или предложение функционирует (употребляется) только в речи (классификация В. И. Капинос).

С. Цейтлин [39] трактует термин «речевая ошибка» широко. В разряд речевых ошибок, в соответствии с ее классификацией, попадают все нарушения языковых норм, все речевые нарушения, которые в классификации В. И. Капинос относятся как к разряду грамматических ошибок. Цейтлин использует и термин «собственно речевые ошибки» для обозначения ошибок, свойственных обоим формам речи: устной и письменной, точнее – не зависящие от формы речи.

В зависимости от того, какие именно языковые нормы оказываются нарушенными, собственно речевые ошибки подразделяются на ряд категорий:

а) словообразовательные – состоящие в неопределенном словосочинительстве или видоизменении слов нормативного языка;

б) морфологические – связанные с ненормативным образованием форм и употреблением частей речи;

в) синтаксические;

г) лексические – представляющие собой употребление слов в ненормативных значениях, нарушении лексической сочетаемости, повторы, тавтологию;

д) фразеологические – связанные с несоответствующим норме использованием фразеологизмов;

е) стилистические – заключающиеся в нарушении единства стиля.

Синтаксические ошибки заключаются в неверном построении словосочетаний, простых и сложных предложений.

В структуре словосочетания выделяют следующие типы ошибок:

I. В согласовании

«Мне нравится вареная картофель»

«Я занимаюсь теннисом и хочу научить всех этому очень хорошим, но в то же время трудным спорту»

II. В управлении

«удивляюсь его силой»

«жажда к славее», «набраться силами»,

«избежать от верной гибели».

Особенно большое количество ошибок учащиеся начальной школы допускают в построении словосочетаний с управлением. Из них наиболее распространенными являются следующие:

1. Употребление не той надежной формы, которая требуется управляющим словам:

«Медвежонок побоялся холодную воду» (вместо «холодную воду» «побоялся (чего?) холодной воды»)

2. Употребление не той предложно-падежной формы, которая требуется данным управляющим словам:

«проехал до тети»

3. Смещение предлогов:

«строил с кубиков», «пришел со школы»

Часто учащиеся допускают нарушения норм сочетаемости слов в словосочетаниях:

1) с однокоренными глаголами

«Я описал о зиме» (описал зиму – написал о зиме)

Норма: описать (что?), писать (о чем?)

2) с однокоренными именами существительными и глаголами:

Норма: описать (что?) – описание (чего?)

3) с глаголами возвратными и невозвратными:

Норма: беспокоить (кого?) – беспокоиться (о чем?)

извинить (кого?) – извиниться (перед кем?)

4) с синонимичными словами:

«Павел написал, что мать беспокоится за него».

Даже неполная характеристика ошибок в употреблении падежей и предлогов свидетельствует о том, что дети в ряде случаев не владеют нормами управления слов.

Все эти факты говорят о том, что в начальных классах школы нужно постоянно вести работу по введению в речь детей определенных моделей словосочетаний, по предупреждению и исправлению ошибок в употреблении падежных и предложно-падежных форм.

Итак, на основе анализа лингвистической природы синтаксических единиц, изучения особенностей развития синтаксического строя речи младших школьников, учета ошибок в употреблении словосочетаний и предложений, выявление причин этих ошибок поставлены задачи и намечена система работы по коррекции специфических ошибок в начальном звене школы.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Организация и содержание констатирующего исследования

Практическая часть нашей работы включала проведение исследования процесса письма у младших школьников. В исследовании были использованы следующие методы: включенное наблюдение, беседа, констатирующий эксперимент, сравнительный метод, анализ продуктов деятельности (письменных работ), методы обработки данных (количественный и качественный анализы). Целью проведенного эксперимента было выявление специфических ошибок в процессе письма у учащихся младших классов.

Эксперимент проводился на базе МБОУ СОШ № 1 р.п. Чаадаевка Городищенского района Пензенской области, среди детей 2 класса. В эксперименте участвовали 13 человек. Констатирующий эксперимент проводился в сентябре 2019 года.

Общими для всех детей особенностями являются следующие нарушения речи: словарный запас беден, плохо развита связная речь, недостаточно сформирован грамматический строй речи, употребление определенных словосочетаний представляет большие трудности (наличие аграмматизмов), наблюдаются недостатки и письменной речи (дислексические и дисграфические ошибки).

В начале исследования нами был проведен анализ письменных работ учащихся.

С целью выявления в устной и письменной речи учащихся аграмматизмов была использована методика, включающая три задания.

Задание 1. Написание изложения «Горошины»

В одном стручке сидели рядом зеленые горошины. Прошла неделя. Вдруг стручок открылся. Горошины весело покатались на ладонь мальчика. Мальчик зарядил горохом ружье и выстрелил. Три горошины полетели на

крышу. Там их склевали голуби. Одна горошина закатилась в канаву. Она пустила росток. Скоро он зазеленел и стал кудрявым кустиком гороха.

Текст рассказа интересен, доступен ученикам для понимания по содержанию и объему, содержит известные детям факты из реальной жизни, способствует закреплению знаний о растениях.

Написанию изложения предшествовала небольшая предварительная работа над содержанием для закрепления услышанного в памяти. В качестве помощи детям предлагался вопросный план. Он использовался только теми учениками, которым это было необходимо.

Работа над текстом изложения проводилась по следующему плану:

1. Подготовка к восприятию.
2. Чтение текста экспериментатором.
3. Беседа по содержанию.
4. Работа с готовым планом. Устный пересказ по плану.
5. Повторное чтение текста экспериментатором.
6. Написание изложения учениками.

Время написания ограничено не было.

Задание 2. Исправление предложений, содержащих ошибки в предложно-падежном и беспредложном управлении, а также ошибки в согласовании слов:

1. Мальчик умывается лицо.
2. Собака вышла в будку.
3. Хорошо спится медведь под снегом.
4. Медвежонок побоялся холодную воду.
5. Ворон села на дерево.
6. В лесу я встретил рыжия лису.
7. Над большим деревом была глубокая яма.
8. Дети сели в класс и вошли за парты.

Детям следовало написать предложения, исправив ошибки.

Задание 3. Конструирование предложений различной сложности из наборов слов, данных в начальной форме (порядок нарушен):

1. Вода, летать, чайки, над, белый.
2. Дети, комки, баба, из, катать, делать, снежный, снег, и.
3. Найти, большой, яма, под, себе, дерево, глубокий, медведь, и, сделать, берлога.
4. Петя, купить, шар, красный, мама.
5. Высокий, сорока, стрекотали, ель, на.
6. Красный, из, трава, смотреть, ягода.
7. Листья, падать, береза, последний, с.
8. Театр, толпа, перед, собрать, большой.

Описанные три вида заданий выполнялись учащимися письменно, и, таким образом, они направлены на выявление аграмматизмов в письменной речи.

2.2. Анализ результатов исследования

Анализ письменных работ учащихся выявил наличие трех групп дисграфических ошибок, что свидетельствует о недоразвитии грамматического строя речи и нарушении фонематического восприятия.

I группа – смешения букв на основе нарушения их фонематического различения;

II группа – нарушения структуры слова;

III группа – нарушения структуры предложения;

Таблица 1

Количество дисграфических ошибок

Испытуемый	Ошибки I гр.	Ошибки II гр.	Ошибки III гр.	Всего
1. Света А.	2	-	-	2 (1,6%)
2. Павел Б.	4	6	1	11

				(9,2%)
3. Руслан А.	-	3	-	3 (2,5%)
4. Маша З.	4	6	-	10 (8,4%)
5. Лена М	8	9	4	21 (18%)
6. Оля Г.	-	-	-	-
7. Дима К.	-	-	-	-
8. Ян К.	4	5	1	10 (8,4%)
9. Аня М.	4	4	1	9 (7,5%)
10. Денис М.	10	5	4	19 (10%)
11. Дима В.	9	4	1	14 (12%)
12. Настя П.	7	6	1	14 (12%)
13. Саша К	2	1	3	6 (5%)
Всего	54 (36,5%)	49 (33%)	16 (11%)	119

Задание 1. Изложение «Горошины».

Анализ содержательной стороны изложений, написанных учениками обеих групп, показал, что лишь 69% учащихся полно воспроизвели предложенный текст. В изложениях испытуемых обеих групп использовались предложения простые и сложные по структуре, распространенные. В работах встречались случаи семантической и структурной неполноты, неточного выражения мысли, фактических ошибок. В изложениях учащихся нашли отражение особенности связной речи, обусловленные общим недоразвитием речи (ОНР).

В работах испытуемых были допущены ошибки как общего характера (орфографические), так и специфические (дисграфические). Результаты количественного анализа ошибок представлены в таблице 2.

Таблица 2

Ошибки, допущенные при выполнении задания 1

ОШИБКИ		Общее количество ошибок	Соотношение в %
Орфографические		26	36
Дисграфические.	В согласовании	21	31
	В управлении	24	33
Всего		71	100

В целом в работах содержится от 2 до 21 ошибок. Общее их количество – 71, т.е. в среднем по 6 ошибок на каждое изложение. Из 13-ти работ учеников два написано без ошибок. Особо мы выделяем аграмматизмы в словосочетаниях (нарушение связи согласования и управления, нарушения в выборе предлога, падежного окончания и окончания прилагательного). Ошибок данного типа было допущено 45.

Нарушение связи слов в предложении являлось наиболее распространенным недостатком в работах. Чаще всего ошибки проявлялись при согласовании существительного и прилагательного (например, *«Белочка была серый»*, *«Он знал рыжую белочку, а не серую»*), в неправильном употреблении предложно-падежного управления (*«Белочка выглянула в дупло»*, *«угощали друг другу»*, *«подружилась с зайчиков»*, *«угощали капустый»*).

Задание 2. Исправление предложений.

Это задание вызвало у детей определенные трудности. Полностью справились с ними только лишь 2 человека: они нашли все ошибки в предложениях и правильно их исправили. Только 2 человека обратили внимание на неправильно употребленный по значению предлог. Учащиеся сделали ошибки в управлении (8 ошибок) Общее количество аграмматизмов в этом задании у испытуемых 22. (см. таблицу3).

Таблица 3

Ошибки, допущенные при выполнении задания 2

Количество ошибок в управлении	Количество ошибок в согласовании	Общее количество ошибок
13	9	22
59%	41%	100%

Задание 3. Конструирование предложений из заданных наборов слов

Составление предложений из разрозненных слов оказалось наиболее сложным заданием. Выполняя задание на конструирование предложений, ребенок должен был, прежде всего, осмыслить предложенный набор слов, составить схему высказывания и перевести ее в грамматически оформленное предложение. Испытуемому нужно было согласовать предложенные слова между собой и разместить их в определенном порядке. В таблице 4 представлены результаты количественного анализа задания 3.

Качественный анализ работ показал, что наибольшее трудности дети испытывали при составлении предложений, в которых требовалось передать пространственные отношения. К таким наборам относились, например: «Найти, большой, яма, под, себе, дерево, глубокий, медведь, и, сделать, берлога», «театр, толпа, перед, собраться, большой» и некоторые другие. В этих случаях при грамматическом оформлении высказывания дети допускают неверное употребление форм отдельных слов («Стрекотали на елью высокой сороки», «Листья падают с береза последняя», «Смотреть из травы красную ягоду»).

Таблица 4

Ошибки, допущенные при выполнении задания 3

Количество ошибок в управлении	Количество ошибок в согласовании	Общее количество ошибок
8	13	21
39	61%	100%

Отмечены случаи простого повторения слов набора вместо составления связного высказывания (*«Листья падают береза последний с»*). Такие способы выполнения задания расценивались нами как непонимание или утрата испытуемыми инструкции. Ошибки, допущенные учащимися при конструировании предложений, в основном состояли в нарушении грамматических форм слов, неоправданных инверсиях (*«Мама купила шар для Пети красный»*, *«Стрекотали на елью высокой сороки»*). Встречались и бессмысленные предложения: *«Над белой летать чайки вода»*, *«Медведь сделал большой ямой под себе деревом берлогу»*. Наблюдались пропуски отдельных слов из предложенного набора (*дети, комки, баба, из, катать, делать, снежный, снег, и* *«Дети делают снежную бабу из комков снега и катают»*). Были попытки расчленить одно предложение на два (*найти, большой, яма, под, себе, дерево, глубокий, медведь, и, сделать, берлога* *«Найти глубокую яму большую. Медведь сделал себе под деревом берлогу»*). Наблюдались ошибки согласования в роде (*«красный ягода»*), в падеже (*«над белый водой»*), сказуемого с подлежащим (*«ягоды смотреть»* вместо *«ягоды смотрели»*).

Таким образом, проанализировав данные ошибки, мы пришли к выводу о необходимости разработки и проведения специальной работы по преодолению аграмматической дисграфии.

ГЛАВА III. СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО УСТРАНЕНИЮ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ

3.1. Организация обучающего эксперимента

Констатирующий эксперимент свидетельствует о том, что аграмматические ошибки имеют достаточно распространенный и стойкий характер, что вызывает необходимость целенаправленной систематической работы по их преодолению.

Мы считаем, что работа по их устранению должна не только определяться характером речевого дефекта, но и быть тесно связана с развитием познавательных процессов, использованием различных анализаторов: слухового, зрительного, кинестетического, речедвигательного. В частности, исходя из предположения о том, что на нарушение связи слов влияет сужение объема оперативной памяти, наша программа должна включать и работу по развитию оперативной памяти, а не только методические приемы по коррекции аграмматизмов в структуре словосочетания у учащихся.

При работе с детьми мы придерживались общих методических рекомендаций:

1. Постоянная активизация мыслительной деятельности учащихся, а также слухового, зрительного и тактильно-двигательного анализаторов.
2. Все виды упражнений располагаются в строгой последовательности от простого к сложному.
3. Учитывая, что многие дети негативно относятся к письменным упражнениям, используется такой наглядно-дидактический материал, как:
 - а) плакатики с вопросами, которыми дети пользуются как справочным материалом;
 - б) карточки-сигналы из картона или плотной бумаги;

в) деформированный текст предлагается в виде предложений, напечатанных на отдельных полосках бумаги; деформированное предложение – в виде отдельных слов, написанных на коротких полосках бумаги.

1. Для тренировки внимания и слуховой памяти в начале занятия проводятся 5-10 – минутки с заданием прислушаться, запомнить, повторить.
2. В течение занятия используются приемы поощрения (например, за правильный ответ вручается фишка), в конце занятия подводятся итоги.

Все это вносило в процесс обучения моменты разнообразия, состязательности и занимательности, что повышало у детей интерес к учебе, а значит, и качество получаемых знаний.

Мы учитывали замедленный темп формирования обобщенных знаний, утомляемость в процессе интеллектуальной деятельности. Оптимальным, на наш взгляд, является обучение, подкрепляемое наглядной и словесной конкретизацией общих положений, с большим количеством упражнений, выполнение которых опирается на прямой показ приемов решения. Важно предусмотреть постепенное сокращение помощи со стороны и такое же постепенное повышение степени трудности задач. Серьезное внимание следует уделять мотивационно-занимательной стороне обучения, стимулирующей развитие познавательных интересов.

В работах ведущих педагогов и психологов этого направления Н.А.Никашиной, В.И. Лубовского, Т.В. Егоровой, Р.Д. Триггер и др. подчеркивается, что характерной особенностью учебно-воспитательного процесса должно быть не пассивное приспособление к слабым сторонам психики детей, а принцип активного воздействия на их умственное развитие в целях максимального использования потенциальных возможностей каждого.

Итак, главной задачей обучающего эксперимента являлась разработка системы упражнений, направленных на коррекцию аграмматических ошибок.

Среди коррекционных задач выделялись следующие:

- расширение кругозора детей;
- воспитание познавательной активности;
- обогащение чувственного опыта;
- развитие кратковременной (оперативной) памяти;
- развитие речи, включающее обогащение словаря, формирование

навыка словоизменения на уровне предложений.

Работа по коррекции недостатков в употреблении словосочетаний осуществлялась в нескольких направлениях:

1. обучение правильному согласованию прилагательных и глаголов с существительным;
2. формирование навыка в управлении слов;

Обучающий эксперимент проводился с пятью учениками 2 класса, у которых обнаружено наибольшее количество ошибок интересующего нас вида: с Леной М. (9 ош.), Димой Б. (6 ош.), Настей П. (6 ош.), Денисом К. (4 ошибки) и Павлом Б. (6 ошибок). Обучающий эксперимент проводился в октябре 2019 - феврале 2020 г.

3.2. Система упражнений по коррекции аграмматической дисграфии

Работа по обучению детей правильному согласованию прилагательных и существительных в роде и числе включала 3 этапа:

1 этап – подготовительный. Задача этапа: учить детей соотносить существительные мужского, среднего, женского рода единственного числа и существительные множественного числа с местоимениями *ОН, ОНА, ОНО, ОНИ*;

2 этап – основной. Задача этого этапа: обучить детей правильному согласованию слов.

3 этап – заключительный. Его задача: автоматизация полученного речевого навыка, т.е. закрепление умения правильно согласовывать слова.

Сначала работа велась с помощью предметных картинок или игрушек в такой последовательности:

Упражнения на соотнесение существительных с местоимениями.

Учитель говорит: «Сначала мы будем раскладывать картинки на две группы». И показывает образец: «Вот груша. Слово «груша» можно заменить словом ... (она). Предметы, о которых мы говорим «она», будут составлять первую группу. А вот мяч. Это слово можно заменить словом ... (он). Предметы, о которых мы говорим «он», будут составлять вторую группу». Далее на эти две группы делятся предметы с названиями существительными женского и мужского рода единственного числа. Предлагаются карточки со словами *ОН*, *ОНА* и картинки для деления на группы.

Когда дети освоят соотношение существительных женского и мужского рода с местоимениями *ОН*, *ОНА*, подобная работа идет с существительными среднего рода (*ОНО*). При этом дети иногда могут испытывать затруднения, в связи с чем для начала лучше подбирать картинки, в названиях которых окончание стоит под ударением (колесо, окно, ведро), а затем добавлять и остальные (блюдец, полотенце, яблоко).

И только после того как дети будут без ошибок делить предметы на эти три группы (*ОН*, *ОНА*, *ОНО*), добавляем четвертую группу. Говорим, что когда предметов не один, а два и больше (показать. Например, картинку с изображением нескольких шариков), то про эти предметы можно сказать ... (*ОНИ*).

После устных упражнений на предметной основе мы предлагали для работы письменные упражнения в различении рода существительных на предметном материале, а затем – в речевом и умственном плане.

- Выбери подходящее слово *ОН*, *ОНА*, *ОНО*, *ОНИ* и подпиши картинку.
- Подставь к этим словам *ОН*, *ОНА*, *ОНО* по данному образцу.

Образец: Мальчик – он Пила – она Море – оно

Кот –	Окно –	Коза –
Вова –	Собака –	Зерно –
Мясо –	Кукла –	Волк –
Маша –	Лиса –	Гусь –
Миска –	Поле –	Заяц –

- Вставьте пропущенные в предложении слова *ОН, ОНА, ОНО*.

Лида упала. _____ ушибла ногу.

Коза на лугу. _____ ест траву.

Яйцо плохое. _____ долго лежало.

Заяц трус. _____ всего боится.

Стекло чистое. _____ вымыто.

Яблоко сладкое. _____ спелое.

- Придумайте сами предложения со словами *ОН, ОНА, ОНО, ОНИ*.

Упражнения на соотнесение существительного с прилагательным.

- Соотнеси данные тебе слова (красное, свежий, сладкая, вкусные) с картинками (яблоко, огурец, малина, овощи). Подпиши картинки.
- Соотнеси данные слова (синяя, синий, синее) с картинками (синяя майка, синий шарф, синее полотенце, синие шары). Подпиши картинки, назвав цвет предмета. К лишней картинке подбери прилагательное (название цвета) сам.
- Соотнеси слова (теплое, зимняя, красный, теплые) с картинками (красное платье, красная шапка, красные варежки). Подпиши рисунки. К лишнему слову нарисуй подходящую картинку.

В работе необходимо придерживаться определенной последовательности, предлагая детям речевой материал определенными блоками.

1. Сначала отрабатываются названия цветов. Используются прилагательные всех родов и чисел. При этом нужно особое внимание обратить на имена прилагательные, оканчивающиеся на *–ний*. Это

прилагательное синий, обозначающее цвет, и такие, как весенний, летний, зимний, осенний, вечерний, утренний, ранний, поздний.

1) «Что такого же цвета?»

Цель: учить детей использовать в речи прилагательные, правильно согласовывая их с существительными в роде, числе, падеже.

Оборудование: окружающие предметы, цветные квадраты бумаги.

Описание игры: педагог показывает ребенку, например, зеленый квадрат бумаги. Ученик находит предметы того же цвета и записывает: зеленый мяч, зеленая шляпа, зеленая трава и т.д.

2) Игра «Ищи».

Цель: учить детей правильно употреблять в речи прилагательные, согласовывая их с существительными.

Описание игры: в течение 10-15 секунд увидеть вокруг себя возможно больше предметов одного цвета (или одного размера. Или одинаковой формы, или из одного материала). По сигналу ученик записывает словосочетания.

2. Затем с помощью специальных речевых упражнений отрабатываются относительные прилагательные. Здесь уместны игры типа «Скажи, какой». Логопед, бросая мяч, говорит: «Блюдце из фарфора». Ребенок, поймавший мяч, дает ответ: «Блюдце фарфоровое» – и посылает мяч обратно. Если ребенок отвечает неправильно, педагог отбрасывает мяч от себя. Взрослый следит за правильным образованием слова, за правильным его согласованием с существительным.

Составить словосочетания из слов. Записать их. Выделить окончание прилагательных. *Весенний, настроение; летний, ночь; шапка, зимний; бал, осенний; вечерний, платье; процедуры, утренний; ранний, птишка; поздний, встречи.*

Основной упор делался на письменное выполнение этого задания. Словосочетания воспринимаются ребенком зрительно, затем на слух.

3. Далее отрабатываем употребление прилагательных с противоположным значением. Для упражнений по усвоению пар прилагательных с противоположным значением используем игру «Все наоборот». Последовательность проведения игры прежняя: устно, затем письменно, воспринимая зрительно и на слух.

Затем отрабатываем притяжательные прилагательные (по материалам картинок с изображением некоторых животных, птиц и по речевому материалу без использования картинок). Употребляются следующие существительные для образования словосочетаний: хвост (мужской род), ухо, перышко (средний род), морда (женский род), следы (множественное число). Например, учитель спрашивает: «Это чей хвост?» или «Хвост лошади – чей хвост?». Аналогично проводится работа с существительными ухо, морда, следы. Для этих упражнений используем прилагательные лошадиный, львиный, тигриный, воробьиный, мышиный, крысиный, куриный, позже беличий, волчий и др. И это задание выполняется сначала устно, затем письменно, с использованием картинок и без них (ухо мыши – ..., следы курицы – ...).

При такой последовательности работы навык правильного согласования прилагательных с существительными у детей закреплялся и отрабатывался на письме, что решало задачу коррекции аграмматизмов. Кроме того, у детей значительно расширялся активный словарь признаков. Далее переходим к упражнениям, в которых решаются такие задачи: закрепляется навык правильного согласования прилагательных с существительными; уточняется и расширяется словарный запас (словарь признаков); развивается связная речь детей.

- Вставить пропущенные окончания.

Душист... ландыш – душист... ландыши; полн... ведро – полн... ведра; смел... воины – смел... воин; дальн... путь – дальн... пути; остр... пила – остр... пилы; тонк... стебелек – тонк... стебельки; ранн... весны – ранн... весна; дождев... облака – дождев... облако.

- К названию предмета дописать название его цвета.
помидор....., солнце
небо....., луна
огурец....., морковь
- Добавить название предмета к данным словам:
высокое....., веселый....., длинная.....
красная....., круглое....., вкусные.....
- Вставить пропущенные окончания, используя вопросы какой? какая? какое? какие?

Красн... ягода смотрит из травы. На хорош... цветок и пчелка летит.
Добр... слово всякому приятно. Весенн... лед толст, да прост; осенн... тонок да цепок.

- Используются и задания на распространение предложений. Например, в рассказе «Осень» дети вставляют нужные прилагательные.

Осень.

Наступила (холодная) осень. Листья на деревьях (желтые, красные). Часто идут дожди. Трава (мокрая). Небо (серое, мрачное). Осенью настроение обычно (грустное). Жаль ушедших теплых дней.

- Предлагают и другое задание: закончить предложение, подобрав нужное слово.

На озере плавали белые

Мальчик получил хорошую

Важной является работа по пересказу детьми небольших рассказов, заучиванию стихотворений и загадок, насыщенных прилагательными.

После проделанной работы по обучению детей правильному согласованию прилагательных с существительными в роде и числе уже не требуется отдельных, специальных занятий по обучению согласования порядковых числительных с именами существительными, а проведенная работа с прилагательными-антонимами создает хорошую базу для усвоения детьми наречий с противоположными значениями (высоко – низко и т.д.).

Вышеизложенная методика позволяет преодолеть данный вид аграмматизма у детей с общим недоразвитием речи в устной и письменной речи, уточнить и значительно расширить у них словарь – признаков, а также решить задачу развития связной речи, особенно такого сложного ее вида, как описание.

Помимо согласования прилагательных и существительных, мы считаем необходимым поработать и над согласованием (координацией) глаголов с существительными. Для этого предлагаем следующие упражнения:

- Прочитайте и сравните предложения, написанные в первом и втором столбиках.

Девочка сидит	Девочки сидят
Мальчик читает	Мальчики читают
Собака лает	Собаки лают
Корова мычит.	Коровы мычат
Самолет летит	Самолеты летят

- Закончить предложения, изменяя слова по образцу.
Образец: Лодки плывут. – Лодка плывет.
Ракеты летят. – Ракета ...
Сады цветут. – Сад ...
Машины стоят. – Машина ...
Плащи висят. – Плащ ...
Ветры гудят. – Ветер ...
Телята мычат. – Теленок ...
- Читайте слова из первого столбика, составляйте предложения со словами из второго столбика.
Бабочка ...пишет.
Птицы ...скачут.
Ученик ...прыгает.
Лошади ...пищат.
Белка ...поют.

Мыши ...летит.

- Прочитайте эти слова и составьте с ними предложения.

Корова ... Соловей ... Ворона ...

Коровы ... Соловьи ... Вороны ...

Девочка... Змея ... Лампа ...

Девочки... Змеи ... Лампы ...

- Прочитайте слова, составьте предложения и запишите их.

... поет... лают... сидят

... читают... плачет... кукует

... квакает... жужжит... рычит

Слова для справок: жук, девочка, собаки, лягушка, дети, птичка, лев, кукушка, ученики.

- Выписать парами главные члены предложения, подчеркивая окончания – *о* или –*а* в глаголах среднего и женского родов.

Образец: Небо дышало*о* (средний род)...

Уж небо осенью дышало, уж реже солнышко блистало. Буря прошла. И земля освежилась. Темное облако закрыло небо. Приближалась дождливая осень. Небо озарилось огнями салюта. Пламя медленно разгоралось. За окном промелькнула ласточка.

- Игра «Спал – спала».

Цель: учить детей спрягать глаголы прошедшего времени единственного и множественного числа по родам.

Наступила ночь. Все звери легли спать. Кошка спал..., кот спа..., котята спа..., белка спа..., заяц спа... . А некоторые звери пошли на охоту. Они не стали спать. Ежик не спа..., лиса не спа..., сова не спа..., филин не спа..., волк не спа... .

В завершении занятий предлагались упражнения для закрепления умения правильно согласовывать прилагательные и глаголы с существительными.

- Списать, поставив выделенные слова в единственном числе. Подчеркнуть родовые окончания глаголов.

Образец: В ящике лежало письмо.

В ящике *лежали письма*. Здесь *раскинулись большие озера*. *Окна выходили* на восток. *Сверкнули капли* утренней росы. *Весла упали* в воду. *Стрекотали* на высокой ели *сороки*. *Ведро* с водой *опрокинулось*. *Гнезда грачей опустели*. *Скрипели* от ветра *сосны*. На землю *упали спелые ягоды*.

- Изменить словосочетания. Данные в скобках. Записать получившиеся предложения.

Мама подарила дочке (красивая) куклу. Маша надела (красная) кофту. Мороз разрисовал окна (красивые) узоры. Коза щиплет (зеленая) траву. Грачи свили гнездо на (высокая) березе.

- Придумать и записать предложения с данными словосочетаниями: вкусное яблоко, сочная трава, толстая книга, сладкие конфеты, тяжелая сумка, холодное мороженое.
- Найти неправильные окончания в словах.

У Маши красная яблоко. В аквариуме плавают рыбки. Мальчик спрятался за высоким деревом. Дети идут в родной школу. Зайчик знал рыжую белочку. Снег подтаял на южных склонах невысоких холмов.

Работа по обучению детей правильному управлению

Последовательность изучения падежей соответствует той, которая отмечена А.Н. Гвоздевым в процессе становления устной речи ребенка в онтогенезе (винительный, родительный, дательный, предложный, творительный падежи). На эту последовательность мы и опирались при коррекции нарушений управления слов.

Работа по формированию словоизменения имен существительных проводилась в 2 этапа:

1. Закрепление беспредложных конструкций в последовательности: винительный, родительный, дательный, творительный падежи.
2. Усвоение предложно-падежных конструкций.

Для определения этапов работы над предложно-падежными конструкциями учитывалась последовательность их усвоения в онтогенезе. В связи с этим сначала обрабатываются предлоги *в, на, под* с ярко выраженным конкретным значением, а позднее – предлоги *над, из, около, за, перед, между, по* и др.

При этом необходимо учитывать, что с предлогами употребляются следующие падежные формы:

1) родительный падеж с предлогом *у*, обозначающие местонахождение, с предлогом *с, из, до* со значением направления действия (лежит *у* забора, берет *с* парты, из портфеля);

2) дательный падеж с предлогом *по* (значение местонахождения), с предлогом *к* (значение направления действия). Например, плавает *по* реке, идет *к* дому;

3) винительный падеж с предлогами *в, на, за, под* (значение направления действия). Например, ставит *на* стол, кладет *на* стол, *под* стол, *за* стол;

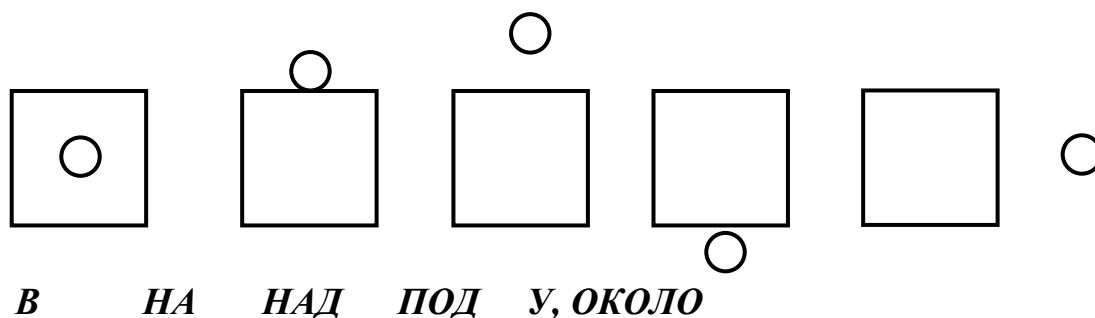
4) творительный падеж с предлогами *за, над, под, перед* (значение местонахождения), обозначающий часть пространства, в пределах которого совершается действие. Например, лежит *за* книгой, *перед* книгой;

5) предложный падеж с предлогами *в, на*, обозначающий местонахождение предмета (лежит *на* столе).

При работе над правильным употреблением предлогов важно помочь ребенку усвоить смысловые значения каждого из них, так как только при этом условии он сможет правильно употреблять их в своей речи. Ребенку постепенно объясняют, что *на* – это значит на поверхности чего-то (на столе, на тумбочке, на шкафу); *в* – это означает внутри чего-то (в столе, в тумбочке, в шкафу); *под* – внизу под чем-то (под столом, под тумбочкой, под шкафом); *над* – сверху над чем-то, как бы в воздухе (над столом, над тумбочкой, над шкафом); *около* – рядом с чем-то (со столом, с тумбочкой, со шкафом); *за* –

как бы спрятано позади чего-то (позади стола, тумбочки, шкафа); *перед* – впереди чего-то (впереди стола, тумбочки, шкафа).

Значение каждого предлога объяснялось отдельно, причем объяснение обязательно сопровождалось наглядным и неоднократным показом на конкретных предметах. При объяснении ребенку значений предлогов мы использовали такую обобщенную схему:



В большинстве случаев нарушение понимания и употребления предложных конструкций проявляется в неправильном использовании не только предлогов, но и падежных окончаний. В связи с этим проводилась работа как над усвоением значения предлогов, так и над правильным оформлением флексий в предложных конструкциях.

Употребление предложно-падежных конструкций целесообразно давать в прилагательных словосочетаниях, так как от характера глагола зависит значение предлога и падежная форма существительного (лежит (где?) *в* портфеле, кладет (куда?) *в* портфель).

Особенно это важно в конструкциях, обозначающих направление действия. Употребление того или иного предлога со значением направления действия часто определяется в словосочетании характером глагольной приставки. В русском языке имеется определенное соответствие в использовании глагольных приставок и предлогов: *входит в* дом (*в-в*), *выходит из* дома (*вы-из*), *подходит к* дому (*под-к*), *отходит от* дерева (*от-от*).

В связи с этим необходимо проводить работу по уточнению соответствия в употреблении глагольной приставки и предлога. Можно

использовать задания по добавлению предлога в падежной флексии существительного в словосочетаниях с глаголом: влетела ... (клетка), вылетела ... (клетка), подлетела ... (клетка), отлетела ... (клетка), залетела ... (клетка).

Каждый предлог сначала отрабатывался отдельно от других предлогов. Работа над предлогом проводилась в двух направлениях: над уточнением его конкретного значения и над падежной формой существительного, с которым он употребляется.

После изолированной работы над отдельными предлогами проводилась дифференциация нескольких предлогов.

На основе описанных теоретических положений была составлена система упражнений по обучению детей правильному управлению слов, которая включает два блока:

1. Усвоение беспредложных конструкций.
2. Усвоение предложно-падежных конструкций.

Усвоение беспредложных конструкций происходит в последовательности: винительный, родительный, дательный, творительный.

Винительный падеж

Цель: учить детей правильному употреблению нарицательных существительных в единственном числе, винительном падеже.

1. Игра «Что спрятано?»

Оборудование: предметные картинки.

Описание: на столе раскладываются картинки с изображением цветов, овощей или фруктов. Детям предлагается внимательно посмотреть, что лежит на столе, и запомнить, где лежит. Затем ребенок отворачивается, а педагог берет какой-либо предмет со стола и прячет. Ребенок должен угадать, что спрятал педагог: «Вы спрятали свеклу (яблоко)».

2. Игра «Кто что любит?»

Оборудование: предметные картинки.

Описание игры: учитель раздает детям по несколько предметных картинок с изображением «лакомых блюд» для разных животных и объясняет условия игры. Он говорит: «Я буду задавать вам вопросы о том, что любят разные животные. На картинках нарисованы их любимые кушанья. Вы находите картинку с лакомым блюдом названного животного и отвечаете на вопрос полным предложением». Например, «Что любит собака?» – «Собака любит кость».

3. Игра «Почему их так называли?»

Образец: Пчеловод разводит (кого?)...

Рыболов, лесоруб, цветовод, свинопас, землекоп, мясорубка, водопровод, соковыжималка, скороварка.

4. Закончить предложения, изменив слова в скобках в соответствии с вопросом кого? или что?

Мама шила (юбка). Бабушка напоила (теленка). Наседка зовет (цыплят). Я выронил (корзина) и рассыпал всю (черника). Мы еще издали увидели (пастух). Мы получили (телеграмма).

Родительный падеж

Цель. Учить детей пользоваться простым распространенным предложением с дополнением, стоящим в родительном падеже.

1. «Угадай, чьи это вещи?»

Оборудование. Картинки: халат, панاما, очки, шляпа, косынка, бант и люди в этих вещах.

Описание игры. Педагог предлагает ребенку рассмотреть картинки. Подумать и ответить на вопрос: «Чьи это вещи?». Педагог может дать образец ответа: «Халат мамы». Далее дети отвечают самостоятельно: «Панاما мальчика», «Бант девочки», «Очки дедушки», «Шляпа папы» ...

2. «Угадай, чьи это листья?»

Цель. Учить детей пользоваться в речи простым распространенным предложением, стоящим в Р.п.

Оборудование: коллекция листьев.

Описание игры. Учитель берет по очереди листья деревьев и спрашивает, какому из деревьев этот лист принадлежит.

Образец ответа: это лист клена. Это ветка ели.

3. «Угадай, чьи это хвосты?»

Оборудование. Картинки, на которых изображены хвосты различных животных и птиц.

Описание игры. Взрослый поочередно показывает детям картинки с изображением хвоста и просит назвать, чей хвост нарисован на картинке.

Образец ответа: Хвост собаки. Хвост лошади. Хвост павлина.

4. Изменить слова в скобках в соответствии с вопросами чего? кого?

Выпей стакан (кисель). Добавь ложку (масло). Возьми кусок (пирог). Принеси ведро (вода). Набери корзину (грибы). Я рассыпал краски (сестра). Я поднял шарф (дедушки). На стуле портфель (брат).

Дательный падеж

Цель. Закрепить в речи детей существительные в дательном падеже.

1. «Кому нужны эти вещи?»

Оборудование. Предметные картинки с изображением орудий труда.

Описания игры. Педагог показывает картинки, изображающие орудия труда, и спрашивает: «Что это? Кому это нужно для работы?» Дети отвечают: «Лейка – садовнику», «Кисть и краски – маляру», «Пила – пильщику».

2. «День рождения»

Оборудование. Картинки с изображением различных угощений для животных.

Описание игры. Учитель говорит: «У зайки сегодня день рождения. Он решил пригласить к себе в гости зверей. Разное угощение приготовил заяка (выложить картинки перед ребенком). Как думаете, кому приготовлено какое угощение? Кому рыба? (лисе) Малина кому? (медведю) и т.д.»

3. Списать предложения, изменив слова в скобках в соответствии с вопросами кому? чему? Выделить окончания этих слов.

Завяжи бант (сестра). Расскажи сказку (малыш). Утром принесли телеграмму (отец). Я подал указку (учитель). Братья отдали рыбу (мама).

Творительный падеж

Цель. Учить детей употреблять в речи существительные в творительном падеже.

1. «Кто чем защищается?»

Оборудование. Картинки с изображением животных, птиц.

Описание игры. Перед детьми раскладываются картинки с изображением животных и птиц. Педагог задает вопрос: «Чем защищается кошка?» Ребенок отвечает: «Когтями» и т.д. (собака, олень, слон, еж, гусь)

2. «Чем?»

Оборудование. Предметные картинки.

Описание игры. Педагог раздает детям картинки. Они составляют словосочетания, отвечая на вопрос чем?

Дверь открывают Пишут Дрова колют Причесываются
Хлеб режут Пилят Вяжу Вытираюсь

3. Дописать предложения, изменяя слова в скобках в соответствии с вопросами кем? чем? Выделить окончания И.С.

Я подмел пол (веник). Сестра стерла пыль влажной (тряпка). Брат вымыл посуду горячей (вода), вытер чашки (полотенце). Мама была довольна (помощники). Он быстро накрыл зайчат (платок).

Закрепление беспредложного управления

Составить словосочетание, подобрав парами слова из двух данных групп. Указать вопрос.

а) решили, поймали, собирают, обрадовались.

б) гостю, зайчонка, яблоки, задачу.

Изменить слова в скобках соответственно вопросам винительного и дательного падежей. Допиши предложения.

Отнеси (траву, кролик). Я купил (газета, дедушка). Мы показали (фотография, гость). Надо помочь (старушка) перейти (улица). Мы дали (косточка, щенок). Протяни (рука, товарищ).

Усвоение предложно-падежных конструкций.

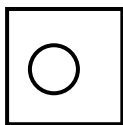
При изучении конструкций с различными предлогами уточнялось значение каждого предлога, при этом использовалась схема.

Приведем пример знакомства детей со значением предлога *в* и его условным обозначением.

а) Логопед предлагает детям картинки, на которых нарисованы: грибы в корзинке, цветы в вазе, птица в гнезде. Картинки называются, интонационно выделяется предлог *В*.

- Какое слово я повторяю при назывании картинок? (*В*)
- На какой вопрос отвечают слова с предлогом *В*, в этих словосочетаниях? (где?)
- Что обозначает слово «*в*»? Оно обозначает что один предмет находится внутри другого предмета: грибы внутри корзины, цветы внутри вазы, птица внутри гнезда.

На доске появляется запись: *В* – внутри, и дается графическая схема.

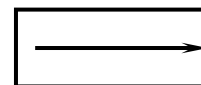


б) Логопед предлагает детям рассмотреть несколько картинок: Люди входят в трамвай. Птичка влетает в клетку. Мальчик кладет книгу в портфель.

Учитель называет картинки, интонационно выделяя предлог *В*.

- Какое слово повторяется во всех этих предложениях? (*В*).
- На какой вопрос отвечают слова с предлогом *В*, в этих предложениях? (куда?).

Предлагается схема предлога *В*:



Для закрепления значения предлога *В*, используются действия: карандаш кладут в пенал, книгу кладут в портфель и т.д.

Аналогичным образом учащиеся выявляют значение других предлогов и соотношений их с графической схемой.

Помимо упражнений на отработку словосочетаний с различными предлогами, рекомендуются задания на соотношение предлогов и глагольных приставок.

1. Вместо точек допишите подходящие по смыслу слова: *доехать до ... , перелезть через ... , подплыть к ... , оттолкнуть от ... , войти в ... , забежать за*

2. Заполните пропуски глаголами движения *подойти – отойти, подъехать – отъехать, подбежать – отбежать.*

Андрей ... к киоску, купил газету и ... от киоска. Шофер ... к бензоколонке, получил бензин и ... от бензоколонки. Маленький мальчик ... к киоску “Мороженное”, купил мороженное и ... от киоска.

3. Определить предлоги и приставки в словосочетаниях: (За) шла (за) товарищем, (с) бежал (с) горы, (в) ложил (в) коробку, (на) скочил (на) дерево, (до) шел (до) школы.

Записать сочетания слов без скобок.

Закрепление падежно-предложных конструкций.

1. Работа со схемами предлогов.

а) с подписями.

б) без подписей.

Составьте с этим предлогом словосочетание. Задайте вопрос (например, стоять (где?) перед театром, идти (куда?) к лесу).

2. Выполните различные действия.

Возьмите книги. Откуда взяли книги? (Со стола).

Положите книги в стол. Где они сейчас? (В столе).

Возьмите их. Откуда взяли книги? (Из стола).

Спрячьте книги под стол. Где они? (Под столом).

Выньте книги. Откуда их вынули? (Из-под стола).

3. Дополните предложения словосочетаниями с предлогом вместо картинки.

Мама вынимает письмо

Бабушка вдевает нитку

Петя кладет грибы

4. Допиши предложения словом школа. Выдели окончания.

Дети учатся в

Дети собирались у

5. Прочитайте, вставьте в предложения пропущенные предлоги.

... театром собралась толпа.

Вечером мы добрались ... города.

Поезд отошел ... станции.

6. Ответьте на вопросы, используя предлоги *В, ВО, ИЗ, НА, С*.

Магазин.

Куда пойдете, если вам нужно купить хлеб? Где вы будете покупать хлеб? Откуда вы выйдете, купив хлеб?

Полка.

(Вам подарили книгу).

Куда вы ее поставите?

Где книга будет стоять?

Откуда вы ее возьмете, чтобы показать ее друзьям?

7. Вставьте подходящие по смыслу предлоги, образованные словосочетания запишите.

Благодарить ... работу (*за, на, по*), разделить ... справедливости (*по, на, в*), пошел ... водой (*за, для, на*), плакать ... страха (*в, на, от*), отойти ... города (*в, на, от*).

8. Придумать предложения с данными словами.

У сосны; в нору; к сосне; из желтых цветов; на столе; от сосны; под стулом; на сосну; через ручей; по лесу; до остановки.

9. Составить предложения из слов.

Дети, сесть, лодка, поплыть, и, река.

10. Исправить ошибки в выделенных словах, подобрать подходящую по значению приставку.

Картинку нужно *вклеить* на картон. Попробуй *слезть* на это дерево. Комар *прилетел* в комнату. Собака *повела* мальчика из леса. Наш дом *выделяется* от соседних небольшим ручьем. Надо *расписаться* под заявлением.

Помимо вышеуказанных упражнений, мы давали детям задания, направленные на формирование умения выделять словосочетания из структуры предложения, поскольку «выделение связанных между собой слов – это самое главное умение в области синтаксиса, которое нужно учащимся для правильного написания флексий» (Рождественский Н.С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания. М., 1960).

3.3. Результаты контрольного исследования

В феврале 2020 г. нами был проведен контрольный эксперимент. Его целью было определение эффективности проведенной работы. В нем участвовали дети, которые принимали участие в обучающем эксперименте – ЭГ (экспериментальная группа) и дети, не принимавшие участия в эксперименте КГ (контрольная группа). Им были предложены задания аналогичные констатирующему этапу исследования.

1. Изложение «Лиса»:

Каждое утро к лесной полянке прилетали тетерева. Птицы поедали семена ёлки, ольхи. Недалеко от березовой рощи кормились сороки. Однажды лиса шла с охоты. Она почуяла запах птиц. Голодная лиса быстро поползла к добыче. Затрещали шумные сороки на макушке ольхи. Перепуганные тетерева сорвались с кормёжки. Плутовка пошла искать другую добычу.

(По Н. Никольскому)

После проведения изложения нами был сделан анализ выявленных ошибок, представленный в таблице 5.

Таблица 5

Ошибки, допущенные при выполнении задания 1

Испытуемый	Ошибки I гр.	Ошибки II гр.	Ошибки III гр.	Всего
1. Света А.	2	-	-	2 (2,3%)
2. Павел Б.	4	3	1	8 (9,5%)
3. Руслан А.	-	3	-	3 (3,5%)
4. Маша З.	4	6	-	10 (11,9%)
5. Лена М	5	4	2	13 (15%)
6. Оля Г.	-	-	-	-
7. Дима К.	-	-	-	-
8. Ян К.	4	5	1	10 (11,9%)
9. Аня М.	2	4	1	7 (8,3%)
10. Денис М.	6	2	3	12 (14%)
11. Дима В.	5	1	1	7 (8,3%)
12. Настя П.	4	3	-	8 (9,5%)
13. Саша К.	-	1	3	4 (7,1%)
Всего	36 (47,6%)	38 (38%)	12 (15,8%)	86 (100%)

Результаты эксперимента свидетельствуют об эффективности проведенного обучения с применением специальных упражнений по коррекции аграмматизмов.

У учащихся второго класса после проведенного обучения уменьшилось количество дисграфических ошибок.

У ребенка с общим недоразвитием речи III уровня (Лена М.) было выявлено меньшее количество ошибок: на уровне буквы и слога – смешение

букв на основе их фонематического неразличения, пропуски, аграмматических ошибок ребенок допускает в два раза меньше. У ребенка с задержкой психического развития (Настя П.) было выявлено только четыре аграмматических ошибки; на уровне буквы и слога – пропуск букв, аграмматические ошибки уменьшились также вдвое. Учащиеся (Павел Б., Дима В., Денис М.) допустили меньшее количество аграмматических ошибок в изложении. Кроме того, учащиеся контрольной группы допустили меньшее количество ошибок и в смешении букв.

На основе анализа специфических ошибок учащихся второго класса в экспериментальной и контрольной группах, нами была выявлена положительная динамика, которая представлена в следующей таблице.

Таблица 6

Динамика письменной речи учащихся второго класса

ошибки		ЭГ	КГ	всего
на начало эксперимента	1гр	38	16	54
	2гр	30	19	49
	3гр	11	5	16
на конец эксперимента	1гр	24	12	36
	2гр	13	19	32
	3гр	7	5	12
Всего на начало		79	40	119
Всего на конец		48	38	86

Выявленная положительная динамика свидетельствует об эффективности коррекционной работы по устранению дисграфических ошибок у учащихся. По сравнению с контрольной группой, в которой уменьшение произошло незначительное, в экспериментальной группе снизилось на 61%. Поэтому, данную систему упражнений возможно рекомендовать использовать в работе с учащимися.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Реорганизация логопедической помощи учащимся общеобразовательных школ в современных условиях актуальна и практически необходима. Важность своевременного выявления детей с нарушениями речи и оптимальной организации целенаправленного коррекционного воздействия подтверждается как многочисленными свидетельствами учителей школ, так и специальными исследованиями. Течение дисграфии носит регрессирующий характер с постепенным уменьшением количества и видов ошибок, а также степени выраженности дефекта.

Дисграфия отрицательно влияет на формирование личности ребенка. Неудачи школьника при овладении грамотой могут способствовать возникновению и закреплению таких черт характера, как неуверенность в себе, робость, тревожная мнительность или, наоборот, агрессивность, озлобленность, негативизм. В одних случаях эти аффективные реакции являются следствием дисграфии. В других случаях они непосредственно не связаны с ней, а лишь сопровождают ее течение, включаясь в общую структуру нервно-психических заболеваний, например, при некоторых органических поражениях головного мозга. Обусловлено это, прежде всего, тем, что в последние годы изменился (и продолжает изменяться) контингент общеобразовательных школ: в них заметно возросло количество детей с различными отклонениями развития, в том числе учащихся с тяжелыми нарушениями речи – как с первичной речевой патологией, так и тех, у кого недостаточное развитие всех средств языка (произношение, различение звуков, словарный запас, грамматический строй) имеет вторичный характер. Иными словами, в общеобразовательных школах значительно увеличилось количество детей, имеющих недостаточную сформированность предпосылок к полноценному усвоению программы обучения.

Сегодня успешное функционирование общеобразовательной школы и любого образовательного учреждения становится немыслимым без квалифицированной коррекционно-развивающей работы, основанной на результатах комплексной диагностики и новых, научно обоснованных организационных и методических формах деятельности.

Различными авторами, такими как А.В. Ястребова, И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева, была разработана и предложена система работы по преодолению специфических ошибок письма. Они предложили подход, который позволяет более эффективно, и за более короткий срок устранять специфические ошибки письма у учащихся.

Проведенное нами исследование выявило, что почти у всех учащихся рассматриваемой нами категории наблюдаются словарная обедненность речи, в первую очередь бедность лексики, неуверенное или ошибочное использование грамматических форм, прежде всего падежных и глагольных. При этом ошибки встречаются достаточно часто и имеют более или менее постоянный характер.

На уровне текста в письменной речи этих учащихся характерно неточное употребление слов и словоформ, отсутствие или незначительное количество определений, обособленных оборотов, т.е. таких синтаксических образований, которые в значительной степени помогают понять основную мысль текста, облегчают понимание общего содержания.

Особенности речевого развития и обусловленные ими аграмматические ошибки определяют необходимость выделения специальных направлений в работе со школьниками по их устранению.

На основе полученных нами данных в третьей части нашей работы была разработана система коррекционных занятий, направленных на устранение аграмматизмов в письме у детей, которая включала в себя следующие этапы:

1. обучение правильному согласованию прилагательных и глаголов с существительным;

2. формирование навыка в управлении слов;

После коррекционной работы с группой детей, у которых были выявлены аграмматизмы на письме, в процессе контрольного исследования письма выявилось сокращение ошибок на согласование, управление, употребление предлогов, оформление границ предложения на уровне текста, что свидетельствует о положительном влиянии систематической логопедической работы по преодолению аграмматизмов. Сравнение данных контрольного эксперимента двух групп детей свидетельствует о том, что без надлежащей коррекционной работы недостатки письма не проходят, а лишь усугубляются.

Таким образом, динамика по сокращению аграмматизмов на письме у учащихся позволяет нам судить о том, что система коррекционного воздействия была подобрана верно, поэтому спрогнозированный результат коррекционной работы совпал с реальными данными и подтвердилась наша гипотеза о том, что предлагаемая система логопедической работы по коррекции аграмматизмов в письме у учащихся способствует преодолению нарушений письменной речи детей.

Система специально разработанных упражнений со словосочетанием действительно является способом повышения эффективности коррекции дисграфических аграмматических ошибок. Усвоение моделей словосочетания способствует развитию речи и мышления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах. / Под ред. Н.С. Рождественского, Г.А. Фомичевой. – М., 1977. – 247 с. [Электронный ресурс] – https://studopedia.ru/10_84850_metodika-obucheniya-russkomu-yaziku.html
2. Городилова, В.И. Чтение и письмо: Сборник упражнений по исправлению недостатков письма и чтения. / В.И. Городилова, М.З. Кудрявцева – М., 1995.
3. Грабчикова, Е.С. Работа над предложением и словосочетанием. // Начальная школа. – 1988. – № 4. – С.15-18.
4. Ераткина, В.В. Обобщающее повторение падежных окончаний имен существительных. // Начальная школа. – 1989. – № 12. – С. 3-6.
5. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Кн. для логопедов. / Л.Н. Ефименкова – М.: Просвещение, 1991.
6. Жинкин, Н.И. Психологические основы мышления и речи. // Русский язык в школе. – 1985. – № 1. – С. 21-24.
7. Залмаева, Р.Я. Сам себе логопед. / Р.Я. Залмаева – СПб., 1996.
8. Закожурникова, М.Л. и др. Русский язык: Учебник для 1, 2, 3 классов трехлетней начальной школы. / М.Л. Закожурникова – М., 1991.
9. Зарубина, Н.Д. Сборник упражнений по грамматике русского языка. / Н.Д. Зарубина, Н.С. Ожегова – М., 1974.
10. Колповская, И.К., Спирова Л.Ф. Характеристика письма и чтения. // Хрестоматия по логопедии. / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстовой. –Т.2. – М, 1997.
11. Корнев, А.Н. Нарушения письма и чтения у детей. / А.Н. Корнев – СПб., 1997.

12. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. / Р.И. Лалаева – М., 1999.
13. Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. / Р.И. Лалаева – СПб., 1998.
14. Левина, Р.Е. Недостатки письма и чтения у детей. //Хрестоматия по логопедии. / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстовой. – Т.2. – М., 1997.
15. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики. / А.А. Леонтьев – М., 1999.
16. Логопедия. / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М., 1998.
17. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия – Ростов – на – Дону, 1998.
18. Лурия, А.Р. Психологическое содержание процесса письма. // Хрестоматия по логопедии. / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. – Т.2. – М., 1997.
19. Львов, М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития. / М.Р. Львов – М., 1975.
20. Методика преподавания грамматики, правописания и развития речи. / Сост. Т.Л. Сальникова. – М., 1996.
21. Методика развития речи на уроках русского языка. / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М., 1980.
22. Николаева, С.М. Из опыта работы по упорядочению грамматического строя речи у учащихся с нерезко выраженным ОНР. // Дефектология. – 2000. – № 1. – С. 26-28.
23. Основы культуры речи: методическое пособие к практическим занятиям. / Сост. Компаниец В.А., Федорова Л.В. – Пенза, 1993.
24. Программы для общеобразовательных учреждений. Русский язык. – М., 1996.
25. Программы средней общеобразовательной школы. Начальные классы (1-4 классы одиннадцатилетней школы). – М., 2000.
26. Рамзаева, Т.Г. Русский язык: Учебник для 2 класса четырехлетней начальной школы. / Т.Г. Рамзаева – М., 2000г.

27. Руденко, В.И. Домашний логопед. / В.И. Руденко – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2002.
28. Савчук, Е.Я. Обучение детей с ОНР согласованию слов-признаков с существительными. // Дефектология. – 2000. – № 4. – С. 19-21.
29. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. / И.Н. Садовникова – М., 1997.
30. Селиверстов, В.И. Речевые игры с детьми. / В.И. Селиверстов – М., 1994.
31. Слепович, Е.С. Исправление речи у детей. / Е.С. Слепович – М., 1983.
32. Словарь логопеда. // Под ред. Селиверстова В.И. – М., 1997.
33. Смирнова, Л.А. Приемы работы по преодолению импрессивного аграмматизма у детей. // Дефектология. – 1979. – № 3. – С. 15-18.
34. Тесты для детей, сборник тестов и развивающих упражнений. / Сост.М.Н. Ильина, Л.Г. Парамонова, Н.Я. Головнева. – СПб., 1997.
35. Тригер, Р.Д. Некоторые особенности младших школьников с ЗПР в овладении грамматическим строем речи. // Дефектология. – 1987. – № 5. – С. 10-12.
36. Феофанов, М.П. Усвоение учащимися письменной речи. (Предложное и беспредложное управление). – М., 1962. [Электронный ресурс] – <https://search.rsl.ru/ru/record/01006284236>
37. Филичева, Т.Б. Основы логопедии. / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелёва, Г.В. Чиркина – М., 1989.
38. Фомичева, Г.А. Работа над словосочетанием и предложением в начальных классах. – М., 1981. [Электронный ресурс] – https://eknigi.org/nauka_i_ucheba/131414-rabota-nad-slovosochetaniem-i-predlozheniem-v.html
39. Цейтлин, С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. / С.Н. Цейтлин – М., 1982.
40. Шевченко, С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты. / С.Г. Шевченко – М., 1999.

41. Юдина, Л.П., Битехтина, Г.А. Устные тренировочные упражнения по теме «Глаголы движения». – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. [Электронный ресурс] – <https://search.rsl.ru/ru/record/01006815762>