

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
ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ
АГРАММАТИЗМОВ В ПИСЬМЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Студент

(подпись, дата)

Айсина Лилия Рамилевна

Научный руководитель

(подпись, дата)

к.п.н. Тупарева Н.В.

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. Теоретические основы проблемы аграмматизмов в письме младших школьников	
1.1. Характеристика грамматической системы языка как лингвистической основы работы над грамматическим строем речи	6
1.2. Онтогенез развития грамматической системы языка в речи ребенка	9
1.3. Нарушения письма у детей младшего школьного возраста	15
1.4. Аграмматизмы в письменной речи младших школьников	22
Глава II. Изучение аграмматизмов в письме младших школьников	
2.1. Организация, цели и задачи исследования	24
2.2. Содержание констатирующего исследования	25
2.3. Результаты констатирующего исследования	27
Глава III. Система работы по преодолению аграмматизмов в письме младших школьников	
3.1. Организация, цель и задачи обучающего эксперимента	38
3.2. Содержание обучающего эксперимента	39
3.3. Результаты контрольного эксперимента	51
Заключение	56
Список литературы	58

ВВЕДЕНИЕ

Проблема нарушений письменной речи у учащихся начальных классов – одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку чтение и письмо из целей начального обучения превращаются в средство дальнейшего получения знаний учащимися.

Трудности усвоения тех или иных школьных предметов являются наиболее частой причиной школьной дезадаптации, резкого снижения учебной мотивации, возникающих в связи с этим трудностей в поведении, а иногда даже и криминального поведения. Среди них на первом по частоте месте стоят нарушения чтения и письма.

Стойкие нарушения письменной речи могут возникать у детей с нормальным интеллектом, сохранной устной речью, полноценным зрением и слухом, у которых имеется несформированность некоторых частных психических процессов, которые могут почти ничем себя не проявлять в повседневной жизни, но создают серьезные препятствия при овладении письмом или чтением. Несчастье таких детей заключается в том, что как родители, так и многие учителя совершенно не осведомлены в этом круге проблем.

По разным данным, несколько десятков процентов детей не могут овладеть школьными навыками по состоянию своего нервно-психического здоровья.

Исследование проблем школьной неуспеваемости ведется достаточно давно. Тем не менее, так называемые «специфические задержки психического развития» остаются малоизученными. Дети с подобными расстройствами, несмотря на достаточные интеллектуальные способности, испытывают стойкие трудности в усвоении чтения или письма, которые получили название *дислексий* и *дисграфий*. Патогенез, механизмы нарушений, которые лежат в их основе, клинико-диагностические критерии и психопатологические особенности исследованы фрагментарно.

Большинство детей к моменту обучения в школе уже полностью овладевают звуковой стороной речи, имеют довольно обширный словарный запас, умеют грамматически верно строить предложения. Однако не у всех процесс овладения речью происходит одинаково. В ряде случаев он может быть замедленным, и тогда у детей отмечаются различные отклонения, нарушающие нормальный ход речевого развития. Эти отклонения могут повлечь за собой нарушения письменной речи различной степени тяжести.

Поэтому одной из основных задач логопеда и учителя начальных классов является своевременное выявление и преодоление аграмматизмов в письменной речи с недопущением их перехода, осложняющего учебно-познавательную деятельность учащихся, на последующие этапы обучения.

В связи с актуальностью вышеизложенной проблемы **цель** нашей работы мы определили как изучение аграмматизмов в письме у детей младшего школьного возраста и работа по их коррекции.

Таким образом, **гипотеза** нашего исследования будет звучать так: если коррекционную работу строить в соответствии с этапами овладения ребенком речью в онтогенезе, то это позволит добиться более высоких результатов в работе по устранению аграмматизмов в письменной речи детей младшего школьного возраста.

Исходя из цели, в нашей работе мы поставили перед собой **задачи**:

1. обзор психолого-педагогической и учебно-методической литературы по теме исследования;
2. подбор методик для проверки аграмматизмов в письме младших школьников и проведение констатирующего исследования;
3. разработка системы коррекционной работы по устранению аграмматизмов в письменной речи младших школьников и проведение обучающего эксперимента;
4. анализ эффективности коррекционной работы в ходе проведения контрольного эксперимента.

Объектом исследования является письмо учащихся младших классов.

Предметом исследования аграмматизмы в письме у детей младшего школьного возраста и система работы по их преодолению.

В ходе работы были применены следующие ***методы***:

- 1) анализ психолого-педагогической литературы;
- 2) анализ продуктов деятельности учащихся;
- 3) наблюдение, эксперимент;
- 4) констатирующий, обучающий, контрольный эксперименты;
- 5) количественный и качественный анализ данных.

Структура работы такова:

- введение с изложением актуальности проблемы, цели, гипотезы, задач, объекта, предмета и базы исследования;
- первая глава, в которой рассматриваются теоретические основы проблемы аграмматизмов в письменной речи дошкольников;
- вторая глава, где описывается констатирующий эксперимент по изучению дисграфии у детей младшего школьного возраста;
- в третьей главе представлена коррекционно-развивающая работа по преодолению аграмматизмов в письме младших школьников;
- работу завершает заключение и список литературы.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ АГРАММАТИЗМОВ В ПИСЬМЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1. Характеристика грамматической системы языка как лингвистической основы работы над грамматическим строем речи

Речевая деятельность есть особый вид деятельности, совокупность действий по порождению и восприятию речи. Она включает перевод определенного содержания в текст (при говорении) и извлечение содержания из текста (при слушании).

Чтобы начать говорить на определенном языке, нужно овладеть арсеналом языковых единиц, созданным предшествующими поколениями, а также усвоить правила их использования в речевой деятельности. Правила использования языковых единиц иногда называют «грамматикой» [27].

Грамматика как строй языка представляет собой «систему систем», объединяющую словообразование, морфологию и синтаксис. Эти системы можно называть подсистемами грамматического строя языка или разными его уровнями.

Словообразование, морфология и синтаксис, в совокупности и во взаимном действии образующие грамматический строй языка, сами по себе представляют сложную языковую организацию. К словообразованию относится как вся область законов продуктивного производства новых слов, так и область строения слов уже существующих, образованных по законам, которые действовали ранее. Морфология объединяет в себе принадлежащие языку системы форм слов (парадигмы), а также грамматические (морфологические) категории и лексико-грамматические разряды слов, т.е. такие лексические разряды, которые имеют общие и достаточно стабильные грамматические характеристики. Синтаксис включает все, что относится к строению, связям и отношениям единиц, больших, чем слово.

Исследованиями нарушений грамматического строя речи занимались такие авторы как В.Г. Петрова, М.Ф. Гнездилов, М.П. Феофанов, А.П.

Федченко, Р.И. Лалаева, Е.Ф. Собонович [2, 5, 14, 16, 22]. Они выявили, что несформированность грамматической стороны речи проявляется в аграмматизмах, в трудностях выполнения многих заданий требующих грамматических обобщений. У школьников младших классов недостаточно сформированы как морфологические формы словоизменения и словообразования, так и синтаксическая структура предложения.

Словообразование имен существительных. В образовании имен существительных используются все способы словообразования. Способы же морфологического словообразования (безаффиксный, сложение сокращенных основ, усечение производящей основы) действуют только среди существительных.

Имена существительные образуются от основ существительных, прилагательных и глаголов аффиксальными способами:

- а) суффиксальным (*газетчик, тишина, кройка*);
- б) префиксальным (*сверхприбыль*);
- в) префиксально-суффиксальным (*безработица*);
- г) сложением слов (*атомоход*);
- д) безаффиксальным (*глушь, синь*).

Существительные образуются на основе соединений слов; сокращение слов и соединение их в одно слово осуществляется несколькими способами:

- а) соединяются начальные части слов (*проф + ком*);
- б) соединяются начальная часть первого слова и второе слово (*маск + халат*);
- в) в результате словосложения образуются составные существительные по модели «определяемое – определяющее» (*ракета – носитель*);
- г) аббревиация (*МХАТ, ГУМ*).

Словообразование имен прилагательных. В образовании имен прилагательных продуктивны следующие способы:

- а) префиксальный (*безударный, псевдонаучный*);

- б) суффиксальный (*ледяной*);
- в) префиксально-суффиксальный (*безразмерный*);
- г) сложение слов (бледно-розовый);
- д) лексико-синтаксический (при сокращении словосочетаний прилагательных или причастий с наречиями (*высоко-развитый*);
- е) адъективная (*изысканный, выдающийся*).

Словообразование глаголов. Образование новых глаголов производится морфологическим способом при помощи префиксов, суффиксов, префиксов и суффиксов одновременно, постфиксальным, префиксально-суффиксально-постфиксальным. Глаголы образуются как от других частей речи так и от самих глаголов.

От глаголов они образуются:

- а) префиксальным способом (*петь – запеть*);
- б) суффиксальным способом (*расплакаться*);
- в) суффиксально- префиксальным способом (*приплясывать*);
- г) префиксально-суффиксально- постфиксальным способом (*перешептываться*);
- д) постфиксальным способом (*оживить – оживиться*).

Глаголы образуются от существительных (*бетон → бетонировать*), прилагательных (*капризный → капризничать*), а также от местоимений (*я → якать*), наречий (*много → множить*), междометий (*ах → ахать*).

Словообразование наречий.

В образовании наречий продуктивными являются суффиксальный и префиксально-суффиксальный способы словообразования (*долгий – долго, двое – вдвоем*), а также морфолого-синтаксический способ – адвербиализация (*день – днем, лежать – лежа*).

Некоторые наречия поддерживают словообразовательные связи с падежными формами имен существительных, имен прилагательных, местоимений. Бывшие падежные окончания названных частей речи в составе наречий перешли в суффиксы (*вдалеке, вприпрыжку*) [1].

Трудности формирования грамматического строя проявляются в устной речи детей с нарушениями письма в бедности *синтаксических конструкций* и так называемых аграмматизмах – ошибках согласования и управления. Затрудняет детей также анализ связей в сложных предложениях, например, установление причинно-следственных отношений. И фонетико-фонематические и лексико-грамматические особенности устной речи находят отражение в письменной речи детей.

1.2. Онтогенез развития грамматической системы языка в речи ребенка

В области синтаксиса могут быть отмечены общая тенденция увеличения и внутреннего усложнения единиц – предложений, а также очень интенсивный рост подчинительных отношений на уровне словосочетания и сложного предложения.

Средний размер употребляемых предложений (письменная речь): III класс – 6-7 слов, VII класс – 9 слов, X-XI классы – 12 слов [7, 10]. По мере взросления школьников возрастает «разброс» этих показателей, по-видимому, как следствие формирования индивидуального стиля речи.

В устной речи детей в I классе около 4 слов в предложении, в остальных – на 1-2 слова меньше, чем в письменной речи. Таким образом, за время обучения в школе средние размеры предложений почти удваиваются.

Быстро растет глубина фразы, или глубина подчинительных рядов членов предложения: если в III классе подчинительные члены предложения, стоящие на четвертом и последующих местах постпредикативных членов в ряду последовательного подчинения, составляют лишь три процента всех словосочетаний, то их количество в старших классах возрастает примерно в 6-8 раз, то есть процесс усиливается в старших классах. То же нужно сказать

о соотношении простых и сложных предложений. Количество последних в речи старшекласников неизменно увеличивается.

Быстро увеличивается также число распространенных второстепенных членов, выделяемых интонационно и обособляемых соответствующими знаками препинания. Количество главных членов предложения снижается в связи с ростом размеров предложений, а второстепенных – возрастает. При этом употребление дополнений и определений растет наиболее интенсивно, обстоятельств – несколько медленнее.

Все приведенные данные свидетельствуют о быстром развитии подчинительных отношений в синтаксическом строе речи.

В употреблении слов, имеющих различный морфологический состав, тенденция состоит в том, что увеличивается число слов с производными основами: если в начальных классах они составляют около 25% всего числа словоупотреблений, то в старших классах – 45-50%. Старшекласники предпочитают употреблять слова, имеющие усложненную словообразовательную структуру.

Тенденции в употреблении частей речи: несколько возрастает употребление служебных частей речи – предлогов и союзов, в связи с усложнением синтаксического строя речи изменяется соотношение частей речи: снижается доля глаголов, возрастает использование местоимений, имен прилагательных. Значительно увеличивается употребление форм косвенных падежей; среди глагольных форм существенно возрастает употребление причастий.

Глубина подчинительных рядов также в 2-3 раза уступает образцовым текстам. Иными словами, юноши и девушки, оканчивающие школу, не останавливаются в своем речевом развитии, но и не достигают показателей, характерных для образцов литературного языка (индивидуальные различия очень велики – в среднем до 300%). Только овладев определенными языковыми закономерностями, ребенок правильно моделирует собственные речевые высказывания. Неусвоение же закономерностей языка приводит к

нарушениям морфологической структуры слова и синтаксической структуры предложения.

Формирование грамматического строя в младших классах школы осуществляется в следующих направлениях:

1. Формирование глубинной и поверхностной структуры предложения;
2. Развитие навыков словоизменения и словообразования;
3. Развитие связной речи.

Формирование глубинной и поверхностной структуры предложения.

В процессе раннего онтогенеза предиктивное у детей осуществляется в зависимости от ситуации. В речевом высказывании отражаются представления ребенка о структуре ситуации в действительности (понимание смысла ситуации). Структура ситуации обозначается структурно организованным речевым высказыванием, сначала на уровне глубинно-семантической структуры, затем на языковом уровне, в поверхностной структуре высказывания. Организация глубинно-семантической структуры будущего высказывания во многом определяет и поверхностную структуру речевого высказывания. Разумеется, между этими структурами не существует прямого наложения и полной адекватности.

В процессе логопедической работы над формированием структуры предложения необходимо учитывать этапы формирования умственных действий, выделенные П.Я. Гальпериным (формирование действия во внешнем, в речевом, во внутреннем планах). В соответствии с моделью, разработанной А.А. Леонтьевым и Т.В. Ахутиной, в процессе порождения речевого высказывания важное место отводится созданию внутренней схемы высказывания, определению различных глубинных семантических отношений, т.е. операции внутреннего программирования отдельных речевых высказываний (грамматико-смысловой уровень, по Т.В. Ахутиной; глубинное синтаксирование, по Д. Слобину, И.Н. Горелову; психологическое синтаксирование, по Л.С. Выготскому) [3, 13].

Согласно Л.С. Выготскому, предикативность является «основной и единственной формой внутренней речи». В работах А.А. Леонтьева, Т.В. Ахутиной, А.Р. Лурия [3, 13, 15] подчеркивается, что основной функцией этого этапа является психологическое предикирование. Сущность психологического предикирования заключается в вычленении существенных характеристик ситуации, в структурировании мысленного содержания. Именно психологическое предикирование обеспечивает целостность будущего речевого высказывания.

Основываясь на концепции Л.С. Выготского о двух видах синтаксирования, многие авторы выделяют синтаксическую и психологическую предикативность. Психологическая предикативность представляет собой соотнесенность содержания, высказываемого в предложении, с объективной действительностью. Синтаксическая предикативность указывает на отнесение признака (в широком смысле этого слова) к его носителю. Психологическая предикативность лежит в основе глубинной структуры высказывания, определяя его семантические связи. Поверхностная же структура высказывания организуется на основе синтаксической (языковой) предикативности

При построении детьми предложений большое значение имеет опора на внешние схемы, идеограммы. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий, на начальном этапе работы над предложением необходимо материализовать структуру речевого высказывания. Графические схемы с помощью значков и стрелок помогают символизировать предметы и отношения между ними. В дальнейшем графическая схема интериоризируется, т.е. переносится из внешнего плана во внутренний, умственный план, заменяется внутренней схемой высказывания.

Р.И. Лалаева рекомендует следующую последовательность формирования глубинной структуры высказывания:

- 1) субъект – предикат (*Кошка лежит*),

- 2) субъект – предикат – объект (*Девочка рвет цветы*),
- 3) субъект – предикат – локатив (*На столе стоит ваза*),
- 4) субъект – предикат – объект – объект (*девочка гладит платье утюгом; Дедушка дает коньки внуку*) и др.

В процессе логопедической работы по формированию структуры предложения большое значение имеет использование картинок. С целью развития представлений о глубинно-семантической структуре предложения необходимо работать над смысловым содержанием ситуации, изображенной на картинке. Важно научить детей строить предикативное высказывание, т.е. прежде всего, определять отношения между изображенными на картинке предметами.

Логопедическая работа по формированию поверхностной структуры предложения должна учитывать последовательность овладения различными типами предложения в онтогенезе. Чрезвычайно полезной является работа по распространению предложения с помощью слов, обозначающих признак предмета.

Формирование структуры предложения осуществляется в тесной связи с развитием словоизменения и словообразования.

Развитие навыков словоизменения и словообразования.

В процессе этой работы обращается внимание на изменение существительного по числам, падежам, на употребление предлогов, согласование существительного и глагола, существительного и прилагательного, изменение глагола прошедшего времени по лицам, числам и родам и т.д. порядок работы определяется последовательностью появления слов в онтогенезе.

Исследования словообразования [7, 15, 17, 20] показывают, что у детей процесс словообразования задерживается, затягивается во времени и имеет качественное своеобразие.

Одним из характерных признаков уровня сформированности словообразования является детское «словотворчество». Оно возникает в тот

период, когда ребенок начинает выделять словообразовательные морфемы, обобщать их в соответствии со значениями, однако еще недостаточно дифференцирует с учетом норм языка.

По мнению А.М. Шахнаровича [25], детское словотворчество возникает лишь на определенном этапе развития познавательной деятельности ребенка.

Таким образом, у детей с аграмматизмами имеется нарушение как в дифференциации грамматических и деривационных значений (на уровне семантики), так и в соотношении значений с определенным языковым оформлением (на формально-языковом уровне). Однако ведущими являются нарушения на семантическом уровне, трудности дифференциации грамматических и деривационных значений.

Развитие связной речи

Важнейшей предпосылкой развития связной речи является сформированность диалогической речи.

Овладение диалогической речью осуществляется параллельно с расширением и уточнением словаря, структуры предложения, с овладением словоизменением и словообразованием.

В процессе логопедической работы над языковым оформлением текста ставятся следующие задачи:

- развивать умение перекодировать каждый смысловой элемент в грамматически правильную структуру предложения;
- формирование умения располагать предложения в определенной последовательности;
- развивать умения связывать предложения в тексте.

Система логопедической работы над формированием связной речи должна предусматривать постепенное увеличение самостоятельности. Поэтому развитие связной речи проводится в следующей последовательности: пересказ с опорой на серию сюжетных картинок, пересказ по сюжетной картинке, пересказ без опоры на картинки, рассказ по

серии сюжетных картинок, рассказ по сюжетной картинке, самостоятельный рассказ.

1.3.Нарушения письма у детей младшего школьного возраста

Письменная речь является одной из форм существования языка – вторичной формой, возникшей на более поздних этапах языковой деятельности человечества. Она формируется на базе развитой устной речи и лишь при специальном обучении, а не спонтанно, как устная речь при нормальном ее развитии.

А.Р. Лурия, определяя процесс письма, отмечает, таким образом, и предпосылки формирования письменной речи.

1. Письмо или чтение, как любая речевая деятельность, начинается с *мотива, задачи*. Дети, как правило, с большим желанием хотят научиться читать и писать, однако необходимо поддерживать этот интерес, предлагая детям доступную систему обучения, применяя игровые приемы и игровую обучающую ситуацию на уроках.

2. Первой из специальных операций, входящих в состав самого процесса письма, является *анализ звукового состава слова*, которое подлежит написанию. Из звукового потока, воспринимаемого и мысленно представляемого пишущим под диктовку человеком, должна быть выделена серия звучаний. Выделение последовательности звуков является первым условием для расчленения речевого потока, иначе говоря, для превращения его в серию членораздельных звуков.

Вторым условием, тесно связанным с предыдущим, является *уточнение звуков*, превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие обобщенные речевые звуки – фонемы.

3. За звуковым анализом, необходимым в процессе письма, всегда следует второй этап: *выделенные фонемы* или их комплексы должны быть *переведены в зрительную графическую схему*.

Каждая фонема должна быть переведена в соответствующую букву, которая должна быть в дальнейшем написана. Если предварительный звуковой анализ был проведен достаточно четко, то перешифровка звуков речи в буквы, или, как говорят лингвисты, фонем в графемы, не вызывает особых трудностей. Обучение письму показывает, что и это звено навыка усваивается легко, и лишь в редких случаях учителю приходится посвящать ему специальную работу.

4. Последним моментом в процессе письма является превращение подлежащих написанию оптических знаков – букв – в нужные графические начертания. Исследования, проведенные Е.В. Гурьяновым, позволяют видеть, что этот последний этап, входящий в процесс письма, не остается неизменным и что именно он отчетливо отражает то неодинаковое строение, которое характеризует письмо на различных стадиях овладения языком.

Физиологической основой устной и письменной речи является выработка систем временных связей на слово. Овладение письменной речью формирует новые связи между слышимым и произносимым словом, а также между видимым и записываемым словом.

В процессе письма задействованы четыре анализатора:

- речедвигательный (артикулема);
- зрительный (графема);
- двигательный (кинема);
- речеслуховой (фонема).

Процесс формирования письменной речи включает в себя двигательный состав и смысловую структуру. Ребенок, обучающийся грамоте, начинает с осмысления письма, воспринимая буквы как смысловые схемы, соотнесенные со звуковым составом и начертательным образом слов.

Только после этого формируются двигательные навыки письма. Сами движения руки при прописывании основаны на сложных координациях разных ее частей (предплечья, запястья, кисти, пальцев) и включает прилаживание к пространству, хватку и держание орудия письма, движения кончика пера по бумаге вдоль действительных или воображаемых линий.

Дети сначала учатся различать фонемы на слух, затем произносить их. Двигательный навык письма формируется только после того, как ребенок научается воспринимать буквы как смысловые схемы, соотнесенные со звуковыми образцами и начертательными образами слов. В процессе обучения письму каждый ребенок проходит фазу крупных букв, фазу письма по линейке, фазу ровного письма и скоропись. Для освоения письма требуется развитие разных психических функций, особенно восприятие пространства и схемы тела, формирование функциональной асимметрии коры больших полушарий головного мозга.

В современной литературе для обозначения нарушений письма используются в основном следующие термины:

Аграфия – невозможность письма;

Дисграфия – частичное специфическое нарушение процесса письма;

Дизорфография – преобладание ошибок на грамматические правила.

Нарушение письменной речи наряду с нарушениями устной речи являются вторичными.

Дисграфия опасна тем, что препятствует нормальному овладению письменной речью, затрудняет прохождение программного материала, в результате учащиеся зачисляются в разряд хронически неуспевающих.

Классификация дисграфии осуществляется на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма [2].

О.А. Токарева выделяет 3 вида дисграфии (дисграфии по анализаторным признакам): акустическую, оптическую, моторную.

Наиболее распространены и лучше изучены *акустические дисграфии*. Возникают при поражении слухового (речеслухового) анализатора. Фонематическое недоразвитие препятствует четкой дифференциации близких по звучанию и по месту образования звуков, что, естественно, находит свое прямое отражение на письме, и особенно в диктантах.

Расстройство оптико-пространственных представлений (поражение зрительного анализатора) вызывает так называемые оптические дисграфии, суть которых состоит в том, что детьми нечетко воспринимаются оптические образы букв; в разных условиях одна и та же буква может восприниматься и воспроизводиться по-разному. Ученики нередко забывают, какой буквой обозначается данный звук. Смещение сходных по начертанию букв является характерным признаком оптической дисграфии: п – и, п – н, щ – ц, с – о, и – у, и – ш, п – т, а – о, б – д, п – р, ч – у, н – т, м – л и др.

Дефекты оптико-пространственных представлений ставят всевозможные преграды для правильного расположения букв на строке, что ведет к нарушению слоговой структуры, к искажению слов, к неверному восприятию написанного. Неточное написание букв становится причиной частых смешений, и как следствие этого у детей воспитываются зрительные стереотипы слов.

Ведущим симптомом моторной дисграфии являются затруднения в нахождении нужных движений для написания элементов той или иной буквы. Ученики часто не знают, с какого элемента нужно начинать написание буквы и как ее соединить с другими буквами. Слабость и неустойчивость моторных образов приводит к тому, что ученики прибегают к многократным повторениям букв, слогов, слов: ставят своего рода эксперименты для правильного написания слова: садятся – сдятся – сасадятся, собака – собка – сбока. Дети сбиваются со строки, пишут неряшливо, буквы принимают различные размеры; индивидуальность почерка долго не устанавливается.

Мы перечислили основные формы и признаки дефектов письма у учащихся начальных классов. Мы представили их, так сказать, в чистом виде. В практике часто встречаются смешанные дисграфии с преобладанием или оптических, или моторных, или акустических затруднений.

Современное психологическое и лингвистическое изучение процесса письма свидетельствует о том, что оно является сложной формой речевой деятельности, включающей большое количество операций различного уровня: семантических, языковых, сенсомоторных. В связи с этим выделение видов дисграфии на основе нарушений анализаторного уровня в настоящее время считается недостаточно обоснованным.

Наиболее обоснованной является классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма. Данная классификация разработана сотрудниками кафедры логопедии ПГПУ им. А.И. Герцена [2].

Выделяют следующие виды дисграфий:

- 1) артикуляторно-акустическая дисграфия;
- 2) акустическая дисграфия (на основе нарушений фонемного распознавания);
- 3) дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза;
- 4) аграмматическая дисграфия;
- 5) оптическая дисграфия.

Рассмотрим их.

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

Ребенок пишет так, как произносит.

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.

Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания. По традиционной терминологии – это акустическая дисграфия.

Проявляется в заменах букв, соответствующих фонематически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно.

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

В основе дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деление предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения.

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, добавление, перестановки слогов (*комната* – «кота», *стакан* – «ката»).

Аграмматическую дисграфию подробнее мы рассмотрим в следующем параграфе нашей работы.

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

Нарушения письма возможны не только у детей с поражением специфических механизмов письма, но и у детей с неустойчивым, быстро истощаемым вниманием, у детей со слуховыми и зрительными дефектами, при неправильном обучении.

Отклонения в письме всегда сопровождаются расстройствами чтения (письмо и чтение связаны между собой).

На начальных этапах обучения учащиеся допускают массу ошибок, но ошибки это не патологические, они обусловлены периодом ученичества и не имеют ничего общего с расстройством механизма письма. По мере

приобретения навыков письма подобные ошибки быстро исчезают. При дисграфиях ошибки носят стойкий характер, и при обучении они не только не исчезают, а еще больше накапливаются: усложнение материала приводит к еще большему их накоплению.

Большинство авторов, изучавших этиологию дисграфии, отмечают наличие патологических факторов, воздействующих в пренатальный, натальный и постнатальный период. Этиология дисграфии связывается с воздействием биологических и социальных факторов. Нарушения письменной речи могут вызываться причинами органического и функционального характера. Дисграфии часто бывают органическими повреждениями зон головного мозга, принимающих участие в процессе письма (например, при афазии, дизартрии, алалии). Функциональные причины могут быть связаны с воздействием внутренних (длительных соматических заболеваний) и внешних (неправильная речь окружающих, двуязычие, недостаточное внимание к развитию речи ребенка со стороны взрослых, дефицит речевых контактов) факторов, которые задерживают формирование психических функций, участвующих в процессе письма.

Таким образом, вся этиология дисграфии сводится к следующим факторам: наследственным, экзогенным и органической основе дефекта.

Основными симптомами дисграфии являются специфические (т.е. не связанные с применением правил) ошибки, которые носят стойкий характер, и возникновение которых не связано с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития ребенка или с нерегулярностью его школьного обучения.

Для удобства систематизации дисграфических ошибок был применен принцип поуровневого анализа [10], что позволило выделить три группы ошибок:

- ❖ ошибки на уровне буквы и слога;
- ❖ ошибки на уровне слова;
- ❖ ошибки на уровне предложения (словосочетания).

1.4. Аграмматизмы в письменной речи младших школьников

Аграмматическая дисграфия охарактеризована в работах Р.Е. Левиной, И.К. Колповской, Р.И. Лалаевой, С.Б. Яковлева и 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 умственно-отсталых. Аграмматизмы на письме проявляются также в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов, флексий; в нарушении предложно-падежных конструкций («на столом»), в нарушении согласования («дети бежит»). При этой форме дисграфии наблюдаются также трудности конструирования сложных по структуре предложения, нарушение последовательности слов в предложении.

В связной письменной речи у детей наблюдаются 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; изменении падежных окончаний; нарушении предложных конструкций; изменении падежа местоимений; изменении числа существительных; нарушении согласования; отмечается также нарушение синтаксического оформления речи, что проявляется в трудности конструирования сложных предложений, пропуска членов предложения, нарушении последовательности слов в предложении [2].

Таким образом, в этиологии дисграфии и дислексии участвуют как генетические, так и экзогенные факторы (патология беременности, родов, асфиксия, «цепочка» детских инфекций, травмы головы).

Расстройства письма часто наблюдаются у детей с минимальной мозговой дисфункцией (ММД), с задержкой психического развития (ЗПР), с тяжелыми нарушениями устной речи, с церебральными параличами, с нарушениями слуха, у умственно отсталых детей. Таким образом, нарушения письменной речи чаще всего проявляются в структуре сложных речевых и нервно-психических расстройств.

Дисграфия у детей с относительно сохранным интеллектом чаще всего представляет собой парциальную задержку психического развития, для которой характерным является ряд особенностей: частое сочетание с психическим инфантилизмом, выраженная неравномерность психического развития, определенные особенности структуры интеллекта, отмечается недоразвитие тех или иных сукцессивных и симультанных процессов, нарушение кратковременной речеслуховой памяти и т.д.

У детей с задержкой психического развития разного патогенеза также наблюдаются дисграфии [9]. Авторы отмечают у них комплекс речевых нарушений, а также трудности восприятия и воспроизведения букв, затруднения в формировании функции фонематического анализа, трудности соотношения звука с буквой.

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ АГРАММАТИЗМОВ В ПИСЬМЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Организация, цели и задачи исследования

По итогам теоретического анализа литературных источников было выявлено, что в письме младших школьников встречаются специфические ошибки, которые указывают на наличие у детей дисграфических признаков.

Специфические ошибки в письме детей могут быть вызваны нарушенным звукопроизношением, недоразвитием фонематических представлений, языкового анализа и синтеза, нарушением зрительно-пространственных представлений и зрительной координации, недоразвитием лексико-грамматической стороны речи.

Во второй части исследования нами была поставлена цель – изучить аграмматизмы в письме детей младшего школьного возраста и выявить преобладающий вид специфических ошибок в данной группе школьников.

Поставленная цель решалась посредством ряда задач:

1. Подобрать методики, дидактический материал для проведения исследования.
2. Провести констатирующее изучение аграмматизмов в письме данной группы школьников.
3. Проанализировать качественные и количественные характеристики ошибок, определить их преобладающий, присутствующий в письме детей младшего школьного возраста.

Констатирующее исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 1 р.п. Чаадаевка Городищенского района Пензенской обл. в сентябре 2019 года, в двух общеобразовательных классах. Всего было обследовано 40 человек 8-9-летнего возраста.

При проведении констатирующего исследования использовали материалы и рекомендации следующих авторов: Л.В. Венедиктовой, Л.Н.

Ефименковой, Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной [4, 10, 19, 27].

За основу была взята методика Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной «Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов» [27]. Отдано предпочтение данной методике, так как она позволяет подробно рассмотреть речевые нарушения детей.

В беседе с учителем-логопедом и учителем начальных классов выяснилось, что 4 учащимся из 15 в ДОО было дано заключение «ЗПР психогенного характера», 2 детям при поступлении в школу диагноз был снят на ПМПК. Еще 2 ребенка обучаются в массовом классе из-за несогласия родителей. 8 детей в ДОО воспитывались в логопедических группах, у 7 из них поставлен диагноз дизартрия стертой формы. В двух семьях дети воспитываются в условиях билингвизма. 1 ребенок – из неблагополучной семьи.

Таким образом, у всех детей в анамнезе выявлены отклонения в развитии речи или психофизическом развитии. 7 детей из 15 в данный момент занимаются на школьном логопункте с заключением «нарушение письменной речи».

2.2. Содержание констатирующего исследования

Констатирующее исследование проводилось в несколько этапов.

1 этап: фронтальное исследование навыка письма младших школьников.

Детям давалось задание – составить рассказ по серии сюжетных картинок и записать его.

По результатам проведенного исследования были отобраны дети, у которых в письме встречались аграмматизмы.

2 этап: углубленное исследование аграмматизмов в письменной речи детей выявленной группы.

Давался ряд письменных заданий, направленных на выявление навыков словообразования, словоизменения, употребления предложно-падежных конструкций, связного письма.

Обследование проводилось методом подгрупповой работы (по 5 человек) с индивидуальной стимулирующей помощью (при необходимости).

Серия 1. Исследование словообразовательных процессов.

а) Дописать названия детёнышей животных

У коровы - ...

У курицы - ...

У тигрицы - ...

У козы - ...

У овцы - ...

У собаки - ...

У волчицы - ...

У лисы - ...

У свиньи - ...

У утки - ...

Оценка

3 балла – правильная форма;

2 – самокоррекция или коррекция после стимулирующей помощи;

1 – форма, имеющаяся в языке, но не используемая в данном контексте «лисички», «овечки» вместо «лисята», «ягнята» и т.д.);

0 – неправильная форма слова или отказ назвать.

Максимальная оценка за задание составляет 30 баллов.

б) Образование относительных прилагательных: дописать пропущенное слово по образцу:

Образец: из апельсина – апельсиновый

Варенье из сливы – ...

Салат из моркови – ...

Кисель из клюквы – ...

Лист дуба – ...

Суп из грибов – ...

Лист осины – ...

Варенье из вишни – ...

Горка из льда – ...

Варенье из яблок – ...

Кукла из соломы – ...

Оценка

3 балла – правильная форма;
2 – самокоррекция или коррекция после стимулирующей помощи;
1 – форма, имеющаяся в языке, но не используемая в данном контексте
(сливочное варенье);

0 – неправильная форма слова или отказ назвать.

Максимальная оценка за задание составляет 30 баллов.

в) Образование качественных прилагательных

Допиши пропущенное слово:

Образец: солнце – солнечный

Если днем мороз, то день (какой?) – ...

Если на улице ветер, то день (какой?) – ...

Если на улице дождь, то день (какой?) – ...

Человека за жадность называют (каким?) – ...

Человека за трусость называют (каким?) – ...

Оценка

3 балла – правильная форма;

2 – самокоррекция или коррекция после стимулирующей помощи;

1 – форма, имеющаяся в языке, но не используемая в данном контексте
(дождевой, ветряной);

0 – неправильная форма слова или отказ назвать.

Максимальная оценка за задание составляет 15 баллов.

г) Образование притяжательных прилагательных

Допиши пропущенное слово:

Образец: у лисы шуба – лисья

Гнездо у орла – ...

Хвост у медведя – ...

Лапа у льва – ...

Клюв у птицы – ...

Шерсть у волка – ...

Оценка

3 балла – правильная форма;

- 2 – самокоррекция;
- 1 – коррекция после стимулирующей помощи;
- 0 – неправильная форма слова или отказ назвать.

Максимальная оценка за задание составляет 15 баллов.

Максимальная оценка за всю серию – 90 баллов.

Серия 2. Исследование сформированности грамматического строя речи.

а) Составление предложений из слов в начальной форме. Их запись.

- *Миша, собака, небольшая, бросить, косточка.*
- *Петя, купить, мама, шар, красный.*
- *груша, бабушка, внучка, давать.*
- *доктор, лечить, дети.*
- *сидеть, синичка, на, ветка.*

Оценка грамматического строя речи

3 балла – правильное выполнение;

2 – неправильный порядок слов, пропуск одного члена предложения, использование помощи в виде одного вопроса. Например, *Сидит птичка на ветке.*

1 – негрубые аграмматизмы, пропуск нескольких членов предложения, необходимость развернутой помощи в виде нескольких вопросов. Например, *Бабушка давала внучке яблоко; Она сидит... (?) на дерево; ... (?) Доктор... (?) лечит... (?) детей;*

0 – грубые аграмматизмы, сочетание нескольких ошибок из предыдущих пунктов. Например, *Девочка, бабушка, внучка.*

Максимальная оценка за задание равна 15 баллам.

б) Дополни предложения предлогами. Запиши.

Пес сидит ... конуры.

Лена наливает чай ... чашки.

Птенец выпал ... гнезда.

Деревья шумят ... ветра.

Щенок спрятался ... крыльцом.

Оценка грамматического структурирования

3 балла – правильное выполнение;

2 – самокоррекция;

1 – коррекция после стимулирующей помощи («подумай еще»);

0 – неправильное выполнение даже после помощи или отказ.

Максимальный балл за все задание – 15.

в) Образование множественного числа имён существительных в именительном и родительном падежах.

Изменить слово по образцу: нос – носы, много носов.

Стул – ...

Звезда – ...

Ухо – ...

Стол – ...

Окно – ...

Оценка грамматического структурирования

3 балла – правильно образованная форма;

2 – самокоррекция;

1 – коррекция после стимулирующей помощи;

0 – неверная форма слова или невыполнение.

Максимальный балл за все задание равен 30.

Максимальный балл за всю серию равен 60 баллов.

Серия 3. Исследование самостоятельной письменной речи.

Составление рассказа по серии из четырёх сюжетных картинок.

Критерий смысловой адекватности и самостоятельности выполнения

15 баллов – картинки разложены самостоятельно и правильно, в рассказе верно передан смысл происходящего;

10 – использование стимулирующей помощи при раскладывании картинок, либо при уяснении смысла происходящего, либо и на том и на другом этапах;

5 – при раскладывании картинок или при интерпретации происходящего

понадобилась развернутая помощь в виде наводящих вопросов или же при правильно разложенных картинках дано собственное толкование событий;

0 – невозможность адекватного понимания происходящего даже с помощью наводящих вопросов.

Критерий возможности программирования текста

15 баллов – рассказ содержит все основные смысловые единицы в правильной последовательности и с наличием связующих элементов;

10 – пропуск отдельных смысловых звеньев, или отсутствие связующих элементов, или неоправданные повторы однотипных, упрощенных связующих элементов, например, *Сначала дядя шел... Потом прошел ... мусоре... потом кинул... потом его пепел сам упал. ...Ветер потому что.*

5 – пропуск смысловых звеньев, тенденция к перечислению деталей, наличие смысловых повторов и разрывов в повествовании, необходимость в помощи вопросами для развертывания высказывания.

0 – отсутствие связного текста: *Деда мусор. Идет. Холодно. Мусор сюда.*

Критерий грамматического оформления

15 баллов – рассказ оформлен грамматически правильно с использованием сложных и разнообразных грамматических конструкций;

10 баллов – рассказ оформлен грамматически правильно, но однообразно, предложения короткие или имеются нарушения порядка слов;

5 баллов – предложения короткие, при этом наблюдаются единичные негрубые аграмматизмы, упрощения синтаксических структур;

0 баллов – множественные аграмматизмы, в том числе пропуск глагольного сказуемого.

Критерий лексического оформления

15 баллов – адекватное использование вербальных средств;

10 – длительный поиск слов с актуализацией непродуктивной лексики или единичные близкие словесные замены;

5 – выраженная бедность словаря, неоднократные замены (семантически

близкие), искажение звуковой структуры слов;

0 – множественные вербальные парафазии, гиперупотребление местоимений.

Суммарный балл складывается из оценок по всем четырем критериям и при максимально успешном выполнении равен 60.

Общая максимальная сумма баллов за три серии равна 210 баллам.

2.3. Результаты констатирующего исследования

В процессе первого этапа обследования нами были получены 40 работ учащихся. Был проведен детальный анализ результатов деятельности детей, подсчитано количество ошибок в письменных работах.

Были получены следующие результаты.

Сочинения, в которых нет ошибок на уровне слова, словосочетания, предложения и связного высказывания – 6.

Сочинения, в которых допускались ошибки орфографического характера, не содержали ошибок на уровне словосочетания, предложения и текста – 18 работ.

Сочинения, в которых помимо орфографических, наблюдались специфические ошибки письма – 16 работ.

Был детально проведен анализ данных работ (Таблица 1).

Таблица 1

Результаты фронтального обследования

№	ФИО	Фонемат. ошибки	Ошибки на фоне наруш-я языкового анализа	Оптич. ошибки	Аграмматизмы	Всего
1	Даша Ф.	2	1		1	3
2	Света П.		1	2		3
3	Света М.	1			1	2
4	Женя К.		1		1	2
5	Дима У.				1	1
6	Лена П.	2			1	3
7	Настя П.		1		1	2
8	Рома К.		1			1
9	Саша К.	1			1	2
10	Даша Ч.		1	2	1	4
11	Дима Г.				1	1
12	Данил Г.	2	1			3
13	Коля Т.		2			2
14	Римма В.			1	1	2
15	Толя Ш.	1	1			2
16	Данил Ш.	1			1	2
	Всего	10	10	5	11	35
	В %	27,8	27,8	13,9	30,6	

Таким образом, из таблицы мы можем увидеть, что присутствуют ошибки, присущие всем видам дисграфии, кроме, артикуляторно-акустической (в 3 классе наблюдалось нормативное произношение всех групп звуков).

Оптических ошибок меньше, остальные виды ошибок занимают примерно равные доли от общего их количества.

Мы отметили, что больше всего дети допустили аграмматические ошибки (30,6%). Ошибки данного вида были отмечены у 11 детей. Также

отметили, что некоторые ошибки, связанные с нарушением языкового анализа и синтеза, особенно допущенные при построении предложений или в предложных конструкциях, которые были отнесены к ошибкам второго вида, также могут указывать на недоразвитие грамматической стороны речи. Поэтому на втором этапе было решено углубленно обследовать навыки письма 15 младших школьников с аграмматизмами в самостоятельном письме.

2 этап. Работа проводилась в микрогруппах по 5 человек. Детям предоставлялись бланки ответов, в которые они должны были вписать недостающие слова. При необходимости оказывалась помощь, отмечались все фразы, элементы самокоррекции в процессе работы.

Серия 1. Исследование словообразовательных навыков.

Из анализа исследования образования названий детёнышей животных видно, что ни один из учащихся не справился с заданием. У школьников не сформировался этот процесс. При образовании названий детёнышей животных чаще использовались формы, имеющиеся в языке, но не использующиеся в данном контексте (*у овцы – овечка*). Часто дети образовали слова, не существующие в языке (*у волка – волчеки*) на основе сходства звучания. Присутствовали слова, подобранные на основе ассоциативного признака (*у курицы – яйца*). 80% школьников (12 человек) не смогли образовать названия детёнышей от слов *свинья* и *овца*, 46,6% (7 человек) – от слова *курица*, 40% (6 человек) – от слова *коза*, 33,4% (5 человек) – от слова *лиса*, 80% (12 человек) – от слова *волк*, 13,3% (2 человека) – от слова *корова*, 6,7% (1 человек) – от слов *утка* и *собака*.

Анализ исследования образования относительных прилагательных показал, что ни один ученик полностью не справился с заданием. Как правило, школьники использовали формы, имеющиеся в языке, но не использующиеся в данном контексте. Слова подбирали по сходству звучания (*варенье из слив ы – сливочное*), а также на основе ассоциативных связей

(горка из льда – скользкая, ледяное, вода, лёд, белая). Часто использовались формы, отсутствующие в языке, на основе сходства звучания. 93,3% (14 человек) не смогли образовать относительное прилагательное от словосочетания «варенье из сливы», 80% (12 человек) – от словосочетания «горка из льда», 60% (9 человек) – «кисель из клюквы» и «салат из моркови», 46,6% (7 человек) – от словосочетаний «лист дуба, лист осины», 26,6% (4 человека) – от словосочетаний «варенье из вишни, суп из грибов, кукла из соломы», 6,7% (1 человек) – от словосочетания «варенье из яблок».

Из анализа исследования образования качественных прилагательных видно, что ни один ученик полностью не справился с заданием. При образовании качественных прилагательных школьники также использовали формы, имеющиеся в языке, но не используемые в данном контексте, на основе сходства звучания (если днём мороз, то день – морозящий) и на основе ассоциативных связей (если ветер – холодный, холод ветряной, ветрюга). Часто использовались формы, отсутствующие в языке, на основе сходства звучания. 86,7% (13 человек) учащихся не смогли образовать качественное прилагательное от инструкции «за жадность называют- ...», 66,7% (10 человек) – от инструкции «за трусость - ...», 40% (6 человек) – от инструкции «если днём мороз, то день – ...», 46,6% (7 человек) – от инструкции «если дождь – то день – ...», 6,7% (1 человек) – от инструкции «если ветер, то день – ...».

Анализ исследования образования притяжательных прилагательных показал, что ни один ученик полностью не справился с заданием. У обследуемых школьников этот навык оказался несформированным. В основном применялись формы, отсутствующие в языке, на основе сходства звучания (гнездо у орла – орлиная). Из форм, имеющихся в языке, но не используемых в данном контексте, образовывались слова на основе ассоциативных связей (у льва лапа – шерстяная). 100% учащихся (15 человек) не смогли образовать притяжательное прилагательное от словосочетания

«клюв у птицы», 80% (12 человек) – от словосочетания «гнездо у орла», 60% (9 человек) – от словосочетаний «у льва лапа, у волка шерсть» и 53,3% (8 человек) – «у медведя хвост».

Таким образом, можно сделать вывод, что навыки словообразования у детей не сформированы.

Серия 2. Исследование сформированности грамматического строя речи.

Из анализа исследования способности составления предложений из слов в начальной форме видно, что в полной мере не один ученик не справился с заданием. 93,3% учащихся (14 человек) не смогли составить предложение из слов «Миша, собака, небольшая, бросить, косточка», 80% (12 человек) – из слов «Петя, купить, шар, мама, красный», 53,3% (8 человек) – из слов «груша, бабушка, внучка, давать», 13,3% (2 человека) – доктор, лечить, дети, 6,7% (1 человек) – сидеть, синичка, на, ветка.

Типичные ошибки:

- ❖ Неправильный порядок слов;
- ❖ Пропуск нескольких второстепенных членов предложения;
- ❖ Включение лишних слов;
- ❖ Замена смысла предложения;
- ❖ Связь слов в предложении на основе случайных ассоциаций;
- ❖ Нарушение связи согласования, управления;
- ❖ Нарушение структурирования слов в предложении;
- ❖ Изменение формы глагола.

В большинстве случаев наблюдаются сочетанные нарушения при составлении предложений.

На основании анализа результатов исследования дополнения предложений предлогами можно сделать вывод, что учащиеся с заданием не справились. 66,7% (10 человек) школьников не смогли вставить верный предлог в предложение *Пёс сидит ... конуры*. 13,3% (2 человека) не смогли

вставить верный предлог в предложения *Лена наливает чай ... чашки, Птенец выпал ... гнезда, Деревья шумят... ветра*. 6,7% (1 человек) – *Щенок спрятался ... крыльцом*. Школьники не понимали значения предлогов, заменяли их другими, не подходящими по значению, пропускали предлоги, в результате чего происходило искажение смысла предложения.

На основании анализа результатов исследования способности образования множественного числа имён существительных в именительном и родительном падежах можно сделать вывод, что у обследуемых учащихся имеются трудности словоизменения.

При образовании слов использовались формы, отсутствующие в языке, на основе сходства звучания (*стол – столья*). Применялись формы, существующие в языке, но не используемые в данном контексте (*звезда – звеньев*).

66,7% учащихся (10 человек) не смогли образовать множественного числа в именительном падеже от слов *стул, ухо*, 40% (6 человек) – от слова *окно*, 20% (3 человека) – от слова *звезда*, 13,3% (2 человека) от слова *стол*. 66,7% учащихся (10 человек) не смогли образовать множественного числа в родительном падеже от слова *ухо*, 60% (9 человек) – от слова *стул*, 40% (6 человек) – от слова *окно*, 33,3% (8 человек) – от слова *стол*, 26,7% (4 человека) – от слова *звезда*.

Таким образом, на наш взгляд, очевидно, что недоразвитие лексико-грамматической стороны речи препятствует формированию навыков грамматически правильного письма у детей.

3 серия. Исследование самостоятельной письменной речи.

Из анализа результатов исследования способности составления рассказа по серии из четырёх сюжетных картинок видно, что у детей не сформирован навык связного изложения мыслей в письме. При оценки критерия смысловой адекватности и самостоятельности высказывания замечено, что только 1 человек (6,7%) самостоятельно и правильно разложил картинки, верно уяснил

смысл изображённого, 6 человек (40%) использовали стимулирующую помощь педагога, 7 человек (46,7%) дали собственное толкование событий, исказив смысл, 1 человек (6,7%) не справился с заданием даже при оказании повторной помощи.

Анализируя критерий возможности программирования текста, можно заметить, что 3 человека (20%) использовали повторы, упрощение связующих элементов, наблюдалась выраженная тенденция к фрагментарности текста. 2 человека (13,3%) использовали повторы однотипных связующих элементов, у 6 человек (40%) наблюдались неоднократные необоснованные повторы слов, грамматических конструкций. У 5 человек наблюдались сочетанные ошибки.

При анализе грамматического оформления текста видно, что 12 человек (80%) оформляли рассказ однообразно. У них отсутствовали сложные грамматические конструкции при правильном грамматическом оформлении. У 3 учащихся (20%) – единичные негрубые аграмматизмы. У других 3 (20%) – частые пропуски предлогов, нарушение связи управления, несоблюдение грамматических обязательств.

Анализ лексического оформления показал, что 8 человек (53,3%) не различали слова, близкие по семантике (*дул – летел, бак – банка, мусор – грязь*), у 7 (46,7%) человек присутствовала выраженная бедность словаря.

По результатам проведенных заданий все дети получали определенное количество баллов, которые отражались в таблицах 2-4.

Таблица 2

***Набранные баллы по результатам выполнения серии 1
(констатирующий эксперимент)***

№	ФИО	1 задание	2 задание	3 задание	4 задание	Всего баллов
1	Даша Ф.	20	20	7	7	54
2	Света М.	18	22	5	8	53
3	Женя К.	16	19	8	8	51
4	Дима У.	17	17	7	9	50
5	Лена П.	15	16	10	9	50
6	Настя П.	21	16	11	7	55
7	Рома К.	22	15	9	6	52
8	Саша К.	19	22	7	7	55
9	Даша Ч.	14	19	8	8	49
10	Дима Г.	16	20	8	9	53
11	Данил Г.	20	17	7	10	54
12	Коля Т.	21	18	7	8	44
13	Римма В.	11	18	8	9	46
14	Толя Ш.	24	17	9	8	58
15	Данил Ш.	23	19	8	7	57
	Ср. балл	18,5	18,3	7,9	8	52,1

Таким образом, в первой серии (словообразовательные навыки) дети набрали в среднем 52,1 балла из 90 возможных, что составляет 57,9% качества выполнения задания.

Таблица 3

***Набранные баллы по результатам выполнения серии 2
(констатирующий эксперимент)***

№	ФИО	1 задание	2 задание	3 задание	Всего баллов
1	Даша Ф.	8	10	20	38
2	Света М.	9	11	21	41
3	Женя К.	10	9	23	42
4	Дима У.	11	8	18	37
5	Лена П.	8	9	19	36
6	Настя П.	9	9	20	38
7	Рома К.	6	10	18	34
8	Саша К.	8	9	17	34
9	Даша Ч.	10	8	19	37
10	Дима Г.	11	9	18	38
11	Данил Г.	7	8	17	32
12	Коля Т.	9	8	20	37
13	Римма В.	9	7	21	37
14	Толя Ш.	8	9	18	35
15	Данил Ш.	9	8	19	36
	Ср. балл	8,8	8,8	19,2	36,8

Из 60 возможных набранных баллов дети младшего школьного возраста в среднем набрали по 36,8 балла, что свидетельствует о низкой сформированности грамматической стороны речи и составляет 61,3% качества.

Таким образом, из таблицы видно, что за самостоятельное связное письмо дети получили в среднем 32 балла из 60 возможных, это составляет 53,3% качества.

Полученные баллы были суммированы и определили уровень сформированности навыка самостоятельного письма (таблица 4).

Таблица 4

Итоговая таблица результатов исследования (констатирующий эксперимент)

№	ФИО	Всего баллов	% выполнения задания	Уровень сформированности навыка
1	Даша Ф.	132	62,9	С
2	Света М.	129	61,4	С
3	Женя К.	123	58,6	С
4	Дима У.	117	55,7	С
5	Лена П.	101	48,1	Н
6	Настя П.	138	65,7	Д
7	Рома К.	111	52,9	С
8	Саша К.	119	56,7	С
9	Даша Ч.	121	57,6	С
10	Дима Г.	121	57,6	С
11	Данил Г.	116	55,2	С
12	Коля Т.	111	52,9	С
13	Римма В.	118	56,2	С
14	Толя Ш.	128	61	С
15	Данил Ш.	128	61	С

100 – 80% выполнения заданий – высокий уровень (В);

79,9 – 65% выполнения заданий – достаточный уровень (Д);

64,9 – 50% выполнения задания – средний уровень (С);

49,9% и ниже – низкий уровень сформированности грамматической стороны письменной речи (Н).

Следовательно, уровни сформированности грамматической стороны письменной речи распределились следующим образом (рисунок 1).

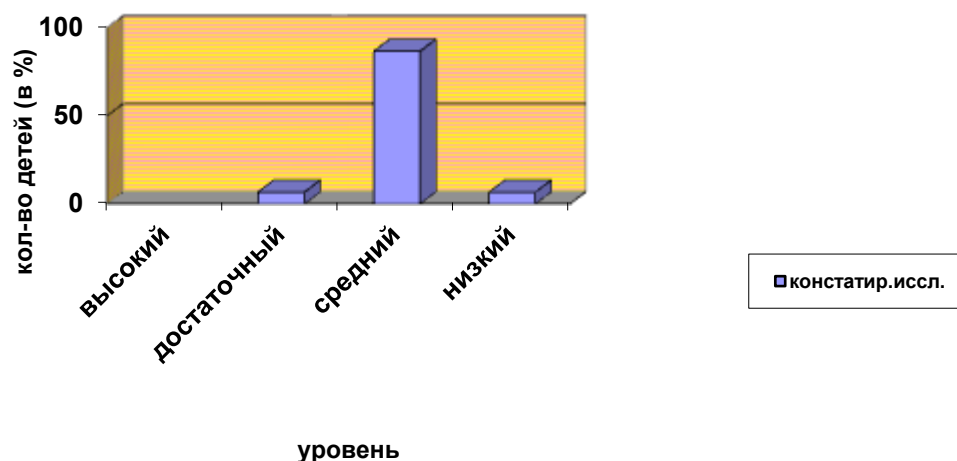


Рис. 1. Уровни сформированности грамматической стороны письменной речи

Можно сделать вывод о том, что средний уровень владения навыком письма не обеспечивает в достаточной степени грамматически верного, лексически оформленного связного высказывания. Отсюда вытекает заключение о необходимости проведения специальной коррекционной работы по формированию навыков правильного письма без специфических ошибок, обусловленных недоразвитием лексико-грамматической стороны речи.

ГЛАВА III. СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ АГРАММАТИЗМОВ В ПИСЬМЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

3.1. Организация, цели и задачи обучающего эксперимента

По итогам проведенного исследования, направленного на изучение навыка письма у младших школьников, нами были выявлены следующие особенности письма в данной группе детей:

- наличие значительного числа аграмматизмов в письме, связанных с недостаточной сформированностью лексико-грамматической стороны речи, которые проявлялись в ошибках словообразования, словоизменения на уровне слова и словосочетания;
- недостаточное развитие грамматического структурирования на уровне предложения, проявляющееся в неправильном порядке слов в предложении, упрощении предложений, смысловых ошибках;
- недостаточная возможность программирования текста, проявляющаяся в пропуске отдельных смысловых звеньев, отсутствии связующих элементов, что также приводит к появлению в письме аграмматизмов и параграмматизмов (т.е. грамматических и синтаксических ошибок, связанных не с первичным дефектом грамматического структурирования, а с вторичным следствием лексических и синтаксических трудностей).

В связи с этим был организован обучающий эксперимент, целью которого стало исследование возможности применения разработанной и описанной ниже системы заданий и упражнений по преодолению специфических грамматических ошибок в письме детей младшего школьного возраста.

Для достижения поставленной цели был выдвинут ряд задач:

1. Разработать систему упражнений, направленную на развитие грамматической стороны речи и преодоление возникновения аграмматизмов в письме младших школьников.

2. Проверить эффективность данной системы в процессе обучающего эксперимента.

3. Подтвердить положительное влияние разработанных упражнений в ходе контрольного исследования навыка письма.

4. Сравнить полученные в ходе контрольного эксперимента данные и проанализировать динамику развития грамматической стороны речи в письме в двух группах детей (экспериментальной и контрольной).

Для организации обучающего эксперимента группу школьников поделили на две подгруппы: экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ). В ЭГ коррекционную работу проводили с использованием разработанной программы упражнений и заданий. В КГ также проводилась логопедическая работа по развитию грамматических умений детей.

Обучающий эксперимент проводился на базе МБОУ СОШ № 1 р.п. Чаадаевка Городищенского района Пензенской обл. в октябре-январе 2019-2020 года.

За основу были взяты разработки Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, С.В. Зориной, Л.Н. Ефименковой, В.К. Воробьевой [3, 4, 6, 20].

3.2. Содержание обучающего эксперимента

Логопедическую работу по преодолению аграмматизмов в письме младших школьников вели последовательно, учитывая следующие этапы работы:

1 этап: формирование навыков словообразования.

А) словообразование существительных.

- Образование существительных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов.

- Образование существительных с помощью суффикса -ниц- со значением вместилища

- Образование существительных с помощью суффикса -инк-.

- Образование названий детенышей животных и птиц

- Образование существительных, обозначающих профессии

Б) словообразование прилагательных.

- Образование притяжательных прилагательных

- Образование качественных прилагательных

- Образование относительных прилагательных

В) Словообразование глаголов

- Образование возвратных глаголов

- Образование и дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида

2 этап: формирование лексико-грамматического строя языка.

- Образование предложно-падежных конструкций единственного числа

- Образование форм существительных множественного числа

1 этап: формирование навыков словообразования.

При формировании словообразования главная задача заключалась в уточнении значения наиболее продуктивных форм словообразования, дифференциации их по значению и звуковому оформлению, проводилось закрепление продуктивных моделей словообразования в экспрессивной речи.

А) словообразование существительных.

Формирование словообразования начиналось с формирования словообразования существительных. Закреплялись словообразовательные формы с конкретными значениями, при дифференциации которых отмечаются наименьшие трудности. Дифференциация этих форм довольно легко подкреплялась наглядно воспринимаемым различием денотатов на

невербальном уровне.

Образование существительных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов.

В процессе коррекционной работы в первую очередь отрабатывали продуктивный суффикс *-ик-*; затем проводилась работа с менее продуктивными суффиксами *-чик-*; *-очк-*; *-ечк-*; *-ц-*.

Примерные виды заданий и игровых упражнений для образования уменьшительно-ласкательных существительных в экспрессивной речи:

а) Образование уменьшительно-ласкательных форм существительного по опорным словам с помощью картинок.

Дидактический материал – парные картинки.

Обращалось внимание ребенка на разложенные картинки, например, *нос – носик*; *рот – ротик*; назывались 2-3 пары картинок, четко выделяя голосом суффикс *-ик-*. Затем предлагалось ребенку самому образовать новые слова, например, *таз – тазик*, *сад – садик*, *лоб – лобик*, *клюв – клювик* и т.д.

б) Образование уменьшительно-ласкательных форм существительного с помощью суффикса *-чик-*.

Дидактический материал – парные картинки (*шкаф – шкафчик*; *стул – стульчик*; *чемодан – чемоданчик*; *вагон – вагончик*; *диван – диванчик*; *суп – супчик*, *попугай – попугайчик* и т.д.).

Просили ребенка назвать картинки.

в) Образование уменьшительно-ласкательных форм существительных при помощи суффиксов *-ц-*; *-вц-*.

Дидактический материал – парные картинки (*дерево – деревцо*; *платье – платьице*; *окно – оконце*; *одеяло – одеяльце*; *кресло – креслице*; *зеркало – зеркальце* и т.д.).

Учитель называл большой предмет, а ребенок – маленький.

г) Образование уменьшительно-ласкательных форм существительных при помощи суффикса *-очк-* / *-ечк-*.

Дидактический материал – парные картинки (*ваза – вазочка; юбка – юбочка; бочка – бочечка; лапа – лапочка; вилка – вилочка; чашка – чашечка*).

Предлагалось ребенку назвать только маленькие предметы.

Образование существительных с помощью суффикса -ниц- со значением вместилища

Коррекционная работа по образованию данных форм проходила в два этапа.

На 1 этапе отрабатывались словообразовательные формы без чередования звуков в основе производного слова.

На 2 этапе – словообразовательные формы с чередованием звуков в основе производного слова.

Для закрепления употребления суффикса -ниц- (со значением вместилища) использовали следующий примерный речевой материал: *соус – соусница; сахар – сахарница; суп – супница; пепел – пепельница; хлеб – хлебница; чай – чайница; сухари – сухарница; чернила – чернильница; салат – салатница; мыло – мыльница* и т.д.

Игра «Что для чего?».

Ребенка просили посмотреть на предметы, которые находятся перед ним, и сказать, что для чего. Например: *для конфет нужна конфетница, для соуса – соусница; для салата – ...* и т.д. При затруднениях произносились 1-2 слога слова, а ребенок его заканчивал, например, *для конфет нужна конфет... (ница), для салата – салат (ница)*.

Образование существительных с помощью суффикса -инк-.

Образование существительных с помощью суффикса -инк- проходило с учетом наличия чередования звуков в основе производного слова.

На 1 этапе отрабатывались словообразовательные формы с суффиксом -инк- без чередования звуков, на 2 этапе проходила работа над формами с чередованием звуков в основе производного слова.

В ходе обучения предлагался следующий примерный речевой материал:

пыль – пылинка, дождь – дождевка, виноград – виноградинка, солома – соломинка, бусы – бусинка, изюм – изюминка, град – градинка, икра – икринка, роса – росинка, хворост – хворостинка; горох – горошинка, чай – чайника, снег – снежинка, песок – песчинка.

Вышеназванные словообразовательные формы отрабатывались в процессе игр и игровых упражнений.

В качестве примера предлагаем описание игры «Измени слово».

Речевой материал подбирался в зависимости от этапа работы. Ребенку предлагалось послушать, как говорит Буратино, и изменить названное слово по его образцу: *Виноград – виноградинка, солома – ...* и т.д.

Образование названий детенышей животных и птиц

Логопедическая работа по данному направлению осуществлялась с учетом наличия или отсутствия чередования звуков в основе слова и проходила в три этапа.

1 этап – работа над словообразовательными формами без чередования звуков в основе производного слова.

2 этап – работа над словообразовательными формами с чередованием звуков в основе производного слова.

Примерные виды заданий и игровых упражнений для образования названий детенышей животных и птиц в экспрессивной речи

а) Игра «Собери семью».

Дидактический материал – предметные картинки (игрушки) взрослых животных, птиц и их детенышей. Речевой материал подбирался с учетом этапа работы над словообразовательной формой.

Предлагалось рассмотреть картинки (игрушки), соединить их по парам и назвать животного и его детеныша.

б) Игра «Гости» (Закрепление названий детенышей животных и птиц в единственном и множественном числе).

Игра проводилась с мячом. Бросали мяч ребенку и говорили: «*Пришел*

котенок». Ребенок ловил мяч, возвращая его, отвечал: *«Ушли котята»* и т.д.

Образование существительных, обозначающих профессии

В образовании существительных, обозначающих профессии, участвуют суффиксы -щик-; -чик-; -иц-; -ниц-. Поэтому работа проводилась именно над этими суффиксами с учетом последовательности появления их в онтогенезе. Работа осуществлялась в два этапа.

На 1 этапе отрабатывались словообразовательные формы с суффиксами -щик-; -чик-, обозначающие мужские профессии. На 2 этапе – словообразовательные формы с суффиксами -иц-; -ниц-, обозначающие женские профессии.

Примерные виды заданий и игровых упражнений для образования существительных, обозначающих профессии

а) Игра «Кто ты?»

Ребенку говорили: *«Посмотри на картинку. Это танцовщик. Он танцует на сцене. А теперь давай с тобой поиграем. Я буду говорить, что ты делаешь, а ты будешь называть свою профессию. Например, ты свариваешь трубы. Кто ты? (Сварщик).*

б) Образование названий профессий с помощью суффикса -чик-.

Дидактический материал – картинки (*переплетчик, переводчик, летчик, резчик, грузчик, перевозчик, водопроводчик, докладчик* и т.д.).

Ребенку предлагалось посмотреть на картинки и назвать того, кто *грузит грузы; переплетает книги; чинит водопровод* и т.д.

Б) словообразование прилагательных.

Данная работа проходила с учетом появления прилагательных в онтогенезе по плану:

1) образование притяжательных прилагательных (сначала – с суффиксом -ин-, затем – с суффиксом -j-);

2) образование качественных прилагательных;

3) образование относительных прилагательных (сначала с суффиксом – ов, затем – с суффиксом -н-).

Образование притяжательных прилагательных

Образование притяжательных прилагательных проводилось в следующем порядке.

- образование прилагательных с суффиксом –ин-;
- образование прилагательных с суффиксом -j- без чередования звуков в основе производного слова.
- образование прилагательных с помощью суффикса -j- с чередованием звуков в основе производного слова.

Особое внимание уделялось на всех этапах коррекционного воздействия формированию среднего рода прилагательных, которое начиналось после усвоения мужского и женского рода.

Образование качественных прилагательных

При образовании качественных прилагательных на I этапе отрабатывались формы с продуктивным суффиксом -н-. На II этапе закреплялись формы с менее продуктивным суффиксом -лив-.

В ходе коррекционно-логопедического воздействия использовали следующий речевой материал (прилагательные): *сильный (сильная, сильное), жадный (жадная, жадное), морозный (морозная, морозное), холодный (холодная, холодное), радостный (радостная, радостное), красный (красная, красное), голодный (голодная, голодное), грязный (грязная, грязное), длинный (длинная, длинное) (I этап); дождливый (дождливая, дождливое), трусливый (трусливая, трусливое), непоседливый (непоседливая, непоседливое), жалостливый (жалостливая, жалостливое), заботливый (заботливая, заботливое), завистливый (завистливая, завистливое) (2 этап).*

Образование относительных прилагательных

В ходе коррекционной работы выделялось несколько этапов с учетом продуктивности той или иной модели, а также наличия или отсутствия чередования звуков в основе производного слова:

- словообразовательные модели с продуктивным суффиксом -ов-/-ев-

(без чередования звуков в основе производного слова; с чередованием звуков в основе производного слова).

- словообразовательные модели с менее продуктивным суффиксом -в- (без чередования звуков в основе производного слова; с чередованием звуков в основе производного слова).

- словообразовательные модели с суффиксами -енн-, -ск-, -ян-, -ан-.

На каждом этапе формы прилагательных отрабатывались в таком порядке: формы мужского рода, формы женского рода, формы среднего рода. Значительное внимание уделялось среднему роду прилагательных, в связи с поздним его усвоением в онтогенезе, а также большим количеством ошибок у детей.

Примерные виды заданий и игровых упражнений для закрепления словообразования прилагательных от существительных

Речевой материал для каждой игры подбирался с учетом этапа работы, а также наличия или отсутствия чередования звуков в основе производного слова.

а) Игра «Угадай, кто хозяин». (Образование притяжательных прилагательных) .

Дидактический материал – картинки (например, *сумка мамы; платок бабушки; рога лося; хвост лисы; рог коровы; лапа тигра; мордочка белки; нос собаки; уши зайца; ухо медведя* и т.д.).

Логопед предлагал ребенку внимательно рассмотреть и назвать картинки, отвечая на вопросы: «Чей это? Чья это? Чье это? Чьи это?

б) Игра «Найди ошибки Незнайки». (Образование качественных прилагательных).

Логопед говорил ребенку: «Незнайка составил предложения, но допустил ошибки. Послушай внимательно предложения и исправь ошибки Незнайки». Например: *На улице льет (сила) дождь. Наступит холодная (дождь) осень. На опушку выскочил (трус) заяц. По лесу бродит (голод) волк.*

Сегодня чудесный (мороз) день. Мальчик вернулся с улицы весь (грязь).

В) Словообразование глаголов

Образование возвратных глаголов

Работа над возвратными глаголами начиналась с закрепления их понимания в импрессивной речи. С этой целью использовалась игра «Чем отличаются слова?».

Логопед просил ребенка внимательно посмотреть на картинки и показать на картинках, кто *умывает*, а кто *умывается*; кто *прячет*, а кто *прячется* (*обувает* – *обувается*; *купает* – *купается*; *качает* – *качается*; *вытирает* – *вытирается* и т.д.).

После завершения игры логопед делал вывод, что слова *умывается*, *обувается*, *купается*, *качается*, *прячется*, *вытирается* и т.д. обозначают, что человек делает что-то *сам с собой*.

После уточнения понимания возвратных глаголов в импрессивной речи проводилось формирование правильного употребления возвратных глаголов в экспрессивной речи.

С этой целью предлагалось назвать различные действия по картинкам, а затем составить с возвратными глаголами предложения.

Образование и дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида.

В работе над глаголами совершенного и несовершенного вида выделили 2 этапа:

- образование глаголов с помощью приставок;
- образование глаголов с помощью суффиксов.

Для закрепления понимания данных глаголов предлагалось: показать картинку, которую называет логопед; выбрать картинку по заданию логопеда.

Примерные виды заданий для закрепления употребления глаголов совершенного и несовершенного вида.

а) Образование глаголов совершенного и несовершенного вида с опорой

на картинки и вопросы (с помощью приставок).

Логопед предлагал ребенку рассмотреть картинки. Затем задавался вопрос, а ребенок отвечал. Например: *Что делает мальчик? – Мальчик пишет. Что сделает мальчик? – Мальчик напишет* и т.д.

Примерный речевой материал: *пишет – напишет, красит – закрасит; ставит – поставит; несет – принесет; думает – придумает; видит – увидит.*

б) Образование глаголов совершенного и несовершенного вида с опорой на картинки и вопросы (с помощью суффиксов).

Предлагали ребенку рассмотреть картинки и задавали вопросы. Ребенок отвечал. Например: *Что делал мальчик? Мальчик писал. Что сделал мальчик? – Мальчик написал* и т.д.

Примерный речевой материал: *умывается – умылся; одевается – оделся; решает – решил; прыгает – прыгнул* и т.д.

Образование и дифференциация приставочных глаголов (приставки: *в-, вы-, при-, от-, у-, пере-*).

Последовательность работы над приставками определялась временем их появления в онтогенезе.

Каждая приставка отрабатывалась отдельно по плану:

1) усвоение значения приставки (выделение общего элемента в глаголах с одной приставкой и разными корнями (например, *влетел, внес, вбежал*);

2) сопоставление однокоренных глаголов с различными приставками (например, *влетел – вылетел*);

3) усвоение соотношения приставки и соответствующего предлога (например, *вылетает из клетки [вы – из], влетает в клетку [в – в]*);

4) дифференциация приставок с разным значением.

С целью уточнения понимания приставок в импрессивной речи рекомендуются задания: показ картинки по заданию логопеда; выполнение действий по заданию логопеда (например, *подойди к столу; отойди от*

стола).

Для закрепления правильного употребления приставочных глаголов в самостоятельной речи использовали следующие виды упражнений:

а) Образовать от данных слов однокоренные слова с помощью приставок (с опорой на картинки), например, с помощью приставок в-, вы-, при-, от-, у-, пере- образовать однокоренные слова от глагола *нести* и т.д.

б) Исправить словосочетание с неправильным приставочным глаголом, например, (*улетел к клетке; пришла в магазина; выносит через дорогу; переходит из дома; вбегает от дерева* и т.д.).

в) Составить предложение с приставочным глаголом.

2 этап: формирование лексико-грамматического строя языка.

В связи с обширностью данного направления работы в рамках нашего эксперимента решили сосредоточить внимание на употреблении предложно-падежных конструкций в устной и письменной речи детей младшего школьного возраста, т.к. было выявлено недостаточное развитие навыка употребления предлогов в речи детей, а также неверное употребление флексий в письме школьников, соответственно, наблюдались аграмматизмы.

Образование предложно-падежных конструкций единственного числа

Логопедическая работа над предложно-падежными конструкциями проходила с учетом последовательности их появления в онтогенезе. Поэтому сначала отрабатывались предлоги *в, на, под*, имеющие конкретные значения (1 этап); затем предлоги *из, за, перед, по, из-за, из-под* (2 этап).

При проведении логопедической работы учитывалось, что с предлогами употребляются следующие падежные формы:

1) винительный падеж с предлогами *в, на, за, под* со значением направления действия, например: *Кладет на стол, кладет в стол, кладет под стол, кладет за стол*;

2) предложный падеж с предлогами *в, на* со значением местонахождения, например: *стоит на столе, лежит в столе*;

3) дательный падеж с предлогом *по* (значение местонахождения), с предлогом *к* (значение направления действия), например: *идет по дороге, подходит к дому*;

4) родительный падеж с предлогом *у* (значение местонахождения), с предлогами *с, из* (значение направления действия), например: *взял с коробки, взял из стола*;

5) творительный падеж с предлогами *за, над, под, перед* (значение местонахождения предмета), обозначающими часть пространства, в пределах которого совершается действие (*лежит за кубиком, перед кубиком*), а также с предлогом *с* со значением совместности, например: *сидит с чашкой*.

Один и тот же предлог, который употребляется с разными предложно-падежными конструкциями, может иметь различные значения: значения направления действия, местонахождения предмета, место действия, часть пространства, в пределах которого совершается действие; предлог *на* с винительным падежом обозначает направление действия, а с предложным падежом - местонахождение (*кладет на стол, лежит на столе*).

В процессе обучения первоначально осуществлялась работа над отдельным предлогом, затем проводилась дифференциация предлогов. Работа велась в 3 этапа: выделение пространственных отношений на основе анализа неречевой ситуации (1 этап); уточнение предлога в импрессивной речи (2 этап); употребление предлога в экспрессивной речи (3 этап).

Для уточнения значения предлогов в коррекционной работе использовались графические схемы.

Таким образом, по завершении обучающего эксперимента с детьми были проведены занятия по развитию навыка словообразования, словоизменения (делался упор на формирование предложно-падежных конструкций), формированию навыка связного повествовательного и описательного высказывания.

3.3. Результаты контрольного эксперимента

После проведения обучающего эксперимента детям были повторно предложены задания, аналогичные констатирующему исследованию, проведена их математико-статистическая обработка, выведены уровни сформированности грамматической стороны речи в письме детей.

По результатам проведенных заданий все дети получали определенное количество баллов, которые отражались в таблицах.

Таблица 5

Набранные баллы по результатам выполнения серии 1 (контрольный эксперимент)

	№	ФИО	1 задание	2 задание	3 задание	4 задание	Всего баллов
ЭГ	1	Даша Ф.	27	25	11	12	75
	2	Света М.	25	26	12	13	76
	3	Женя К.	26	28	12	15	81
	4	Дима У.	28	25	13	13	79
	5	Лена П.	24	25	14	13	76
	6	Настя П.	27	27	12	12	78
	7	Рома К.	28	26	13	12	81
		Ср. балл	26,4	26	12,4	12,9	78
КГ	1	Саша К.	22	24	10	10	66
	2	Даша Ч.	17	21	11	11	60
	3	Дима Г.	18	23	11	12	64
	4	Данил Г.	25	25	12	13	75
	5	Коля Т.	27	22	10	13	72
	6	Римма В.	16	23	11	12	62
	7	Толя Ш.	27	21	13	12	73
	8	Данил Ш.	24	22	14	11	71
		Ср. балл	22	22,6	11,5	11,8	67,9

Таким образом, в первой серии (словообразовательные навыки) дети ЭГ

набрали в среднем 78 баллов из 90 возможных, что составляет 86,7% качества выполнения задания. Дети КГ также улучшили свои результаты. Они в среднем набрали 67,9 балла, что составило 75,4%.

В целом дети отвечали намного лучше, чем в начале исследования. Высокие результаты показали школьники ЭГ при образовании детенышей животных, относительных прилагательных, хорошо справились с заданиями на образование качественных и притяжательных прилагательных. Дети КГ показали результаты, более высокие по сравнению с началом исследования, однако в группе, где занятия проводились с применением разработанной нами системы упражнений, показатели были более высокими.

Таблица 6

Набранные баллы по результатам выполнения серии 2 (контрольный эксперимент)

	№	ФИО	1 задание	2 задание	3 задание	Всего баллов
ЭГ	1	Даша Ф.	12	14	27	53
	2	Света М.	13	13	25	51
	3	Женя К.	14	13	28	55
	4	Дима У.	13	13	25	51
	5	Лена П.	11	12	25	49
	6	Настя П.	14	13	28	55
	7	Рома К.	12	14	26	54
		Ср. балл	12,9	13,1	26,3	52,6
КГ	1	Саша К.	10	11	23	44
	2	Даша Ч.	12	12	23	47
	3	Дима Г.	11	13	24	48
	4	Данил Г.	11	11	22	44
	5	Коля Т.	12	12	25	49
	6	Римма В.	11	11	24	46
	7	Толя Ш.	12	12	22	46
	8	Данил Ш.	12	12	20	44
		Ср. балл	11,4	11,8	22,9	51

Из 60 возможных набранных баллов дети младшего школьного возраста ЭГ в среднем набрали по 52,6 балла, а дети КГ – по 51 баллу. Это соответствует 87,7% в ЭГ и 85% в КГ. Мы видим, что в целом результаты повысились, грамматическое оформление речи и письма стало более грамотным, почти не встречалось специфических ошибок, связанных с недоразвитием процесса словоизменения, употреблением предлогов.

Таким образом, за самостоятельное связное письмо дети ЭГ получили в среднем 47,9 баллов из 60 возможных, что составляет 79,8% качества. Школьники КГ набрали в среднем 41,9 балла, что составило 69,8%.

Следует отметить, что в ЭГ дети адекватно и самостоятельно раскладывали картинки в необходимом порядке, четко программировалось связное письменное высказывание, намного меньше стало пропусков смысловых частей, не встретилось ни одного пропуска связующего слова или высказывания. В связном самостоятельном письме детей ЭГ также было отмечено правильное грамматическое оформление высказываний. Несколько хуже были результаты лексического оформления текста, в связи с чем, на наш взгляд, необходимо выделить стадию работы по развитию лексики, а также орфография. Следовательно, необходимо уделять больше внимания орфографическим правилам, в частности, правописанию безударных гласных и буквосочетаний *–чк-, -чн-, жи, ши, ча, ща.*

Полученные баллы были суммированы и определили уровень сформированности навыка самостоятельного письма в контрольном эксперименте.

**Итоговая таблица результатов исследования
(контрольный эксперимент)**

	№	ФИО	Всего баллов	% выполнения задания	Уровень сформированности навыка
ЭГ	1	Даша Ф.	178	84,8	В
	2	Света М.	177	84,3	В
	3	Женя К.	186	88,6	В
	4	Дима У.	175	83,3	В
	5	Лена П.	165	78,6	Д
	6	Настя П.	178	84,8	В
	7	Рома К.	190	90,5	В
КГ	1	Саша К.	150	71,4	Д
	2	Даша Ч.	147	69,9	Д
	3	Дима Г.	157	74,8	Д
	4	Данил Г.	159	75,8	Д
	5	Коля Т.	166	79,1	Д
	6	Римма В.	148	70,4	Д
	7	Толя Ш.	164	78,1	Д
	8	Данил Ш.	155	73,8	Д

100 – 80% выполнения заданий – высокий уровень (В);

79,9 – 65% выполнения заданий – достаточный уровень (Д);

64,9 – 50% выполнения задания – средний уровень (С);

49,9% и ниже – низкий уровень сформированности грамматической стороны письменной речи (Н).

Следовательно, уровни сформированности грамматической стороны письменной речи распределились следующим образом (рисунок 2).

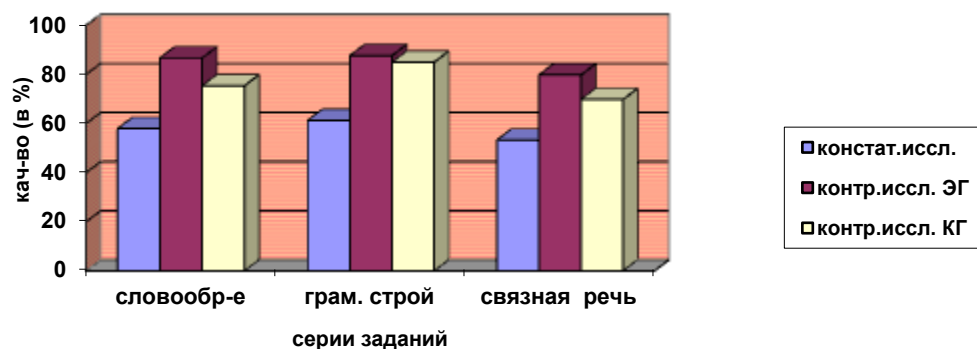


Рис. 2. Сравнительный анализ качества выполнения заданий

Следовательно, отчетливо видно, что разработанная нами система упражнений, направленная на преодоление аграмматизмов в самостоятельном письме младших школьников, доказала высокую степень своей эффективности и может применяться на практике для коррекции нарушения письма, формирования грамматической стороны речи и связного речевого высказывания.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Устная речь неразрывно, органически связана с письмом. Письменное высказывание, как и устное, начинается с замысла, с намерения. Затем возникает фраза в устной форме (проговаривание про себя) и проделывается ряд специфических операций для перевода фразы в письменную форму. Для освоения письма требуется развитие разных психических функций, особенно восприятие пространства и схемы тела, формирование функциональной асимметрии коры больших полушарий головного мозга.

Дисграфия, или стойкое нарушение процесса письма, имеет ряд симптомов. Основными симптомами дисграфии являются специфические, (т.е. не связанные с применением правил) ошибки, которые носят стойкий характер, и возникновение которых не связано с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития ребенка или с нерегулярностью его школьного обучения.

В письме (особенно самостоятельном) младших школьников с тяжелыми нарушениями речи часто отмечаются проявления аграмматической дисграфии, которые характеризуются наличием специфических аграмматизмов, обусловленных несформированностью лексико-грамматической стороны речи. Аграмматизмы в письме выявляются на уровне слова, словосочетания, предложения и связного речевого высказывания.

Во второй части нашего исследования было подтверждено утверждение о том, что у детей с речевым недоразвитием отмечаются в письме специфические грамматические ошибки. Были выявлены несколько типов аграмматических ошибок, основными из которых являлись нарушения словообразования различных частей речи (существительные, прилагательные, глаголы в предложно-падежных словосочетаниях), словоизменения (в беспредложных и предложно-падежных формах), аграмматизмы на уровне

предложения (нарушение порядка слов, пропуск значимых членов предложения и пр.), нарушение на уровне связного высказывания (пропуск, искажение или замена смысловых частей, отсутствие связи между частями и т.п.). Таким образом, пришли к выводу, что необходима специальная логопедическая работа по преодолению аграмматизмов в письме младших школьников.

В третьей части исследования в ходе обучающего эксперимента апробировали разработанную систему упражнений, направленную на преодоление аграмматизмов в самостоятельном письме младших школьников. Обучающий эксперимент проходил в несколько этапов:

1 этап: формирование навыков словообразования.

А) словообразование существительных.

Б) словообразование прилагательных.

В) словообразование глаголов

2 этап: формирование лексико-грамматического строя языка.

По результатам контрольного исследования пришли к выводу, что данная система заданий при условии ее систематического применения в комплексе с другими направлениями логопедической работы оказывает положительное воздействие на формирование грамматического строя в устной и письменной речи учащихся.

Следовательно, можно считать, что гипотеза, выдвинутая нами в начале исследования, полностью подтвердилась.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богачев, Ю.П. Русский язык с основами языкознания: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Ю.П. Богачев – М.: Издательский центр «Академия», 2005.
2. Вопросы формирования правильной речи у детей в трудах основоположников отечественной и зарубежной педагогики. // Хрестоматия по логопедии: В 2 тт. Т. II /Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. – М., ВЛАДОС, 1997.
3. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. / В.К. Воробьева – М.: Астрель, 2006.
4. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. / Л.Н. Ефименкова – М., ВЛАДОС, 1991.
5. Жукова, Н.С. Логопедия. / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева – Екатеринбург, 1998.
6. Забрамная, С.Д. От диагностики к развитию. / С.Д. Забрамная – М., 1998.
7. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи (для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием). / Г.А. Каше – М., ВЛАДОС, 1985.
8. Корнев, А.Н. Нейропсихологический и психометрический анализ синдрома дислексии у детей с задержкой психического развития. / А.Н. Корнев // Нейропсихологические исследования в неврологии, нейрохирургии и психиатрии. – Л., 1981.
9. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. / Р.И. Лалаева – М., ВЛАДОС, 1998.
10. Лалаева, Р.И. Нарушения процесса овладения чтением у школьников. / Р.И. Лалаева – М., 1983.
11. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. / Р.И. Лалаева – М.: Владос, 2003.

12. Левина, Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей. / Р.Е. Левина // Хрестоматия по логопедии: В 2 тт. Т.II /Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. – М., ВЛАДОС, 1997.
13. Логопедия: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «дефектология». / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др.; Под ред. Л.С. Волковой. – М., 1989.
14. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма. / А.Р. Лурия – М.: Издательство АПН РСФСР, 1950.
15. Певзнер, М.С. Результаты обследований неуспевающих учащихся начальных классов общеобразовательных школ. // Дефектология. – 1977. – №2.
16. Рахмакова, Г.Н. Особенности построения предложений в речи младших школьников в задержкой психического развития. // Дефектология – 1987. – №6.
17. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи у младших школьников. / И.Н. Садовникова – М., Просвещение, 1983.
18. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. / И.Н. Садовникова – М., 1995,
19. Селиверстов, В.И. Речевые игры с детьми. / В.И. Селиверстов – М., Просвещение, 1994.
20. Селиверстов, В.И. Вопросы формирования правильной речи у детей в трудах основоположников отечественной и зарубежной педагогики. / В.И. Селиверстов, Ю.Г. Гаубих // Хрестоматия по логопедии: В 2 тт. Т.II /Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. – М., ВЛАДОС, 1997.
21. Соколова, Н.В. Обучение навыку употребления предложно-падежных форм. // Дефектология. – 1999. – № 1.
22. Суворова, Е.А. Анализ ошибок письма учащихся, посещающих школьный логопункт. // Коррекционная педагогика. – 2007. – № 1.

23. Учебник по русскому языку под редакцией Касаткина Ю.Л. и «Русская грамматика» под редакцией Шведова М.А. [Электронный ресурс] – <http://bookre.org/reader?file=1332680>
24. Филичева, Т.Б. Основы логопедии: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Педагогика и психология». – М., Просвещение, 1989.
25. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина – М.: Айрис-пресс, 2007.
26. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / С.Н. Цейтлин – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
27. Шмаков, С.А. Игры-шутки, игры-минутки. / С.А. Шмаков – М., Просвещение, 1993.
28. Эльконин, Д.Б. Некоторые вопросы усвоения психологии грамоты // Вопросы психологии / Д.Б. Эльконин – 1956. – №5.
29. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. / А.В. Ястребова – М., Просвещение, 1984.
30. Ястребова, А.В. Содержание и приемы коррекции нарушения устной и письменной речи. / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова // Дефектология. – 1994. – №3.
31. Ястребова, А.В. Учителю о детях с недостатками речи. / А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирова, Т.П. Бессонова – М., Просвещение, 1996.