

Министерство просвещения Российской Федерации  
федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Коррекция аграмматической дисграфии у младших школьников с  
общим недоразвитием речи III уровня**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите  
Зав. кафедрой  
логопедии и клиники  
дизонтогенеза  
канд. пед. наук, доцент  
Е. В. Каракулова

Исполнитель:  
Сальникова Ксения Николаевна  
Обучающийся ЛГП-1931z гр.

\_\_\_\_\_

подпись

\_\_\_\_\_

дата

\_\_\_\_\_

подпись

Руководитель:  
Обухова Нина Владимировна,  
канд. пед. наук, доцент кафедры  
логопедии и клиники дизонтогенеза

\_\_\_\_\_

подпись

Екатеринбург 2024

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ КОРРЕКЦИИ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	7
1.1. Особенности формирования письменной речи у детей в онтогенезе .....	7
1.2. Общее недоразвитие речи и особенности формирования письма при данном нарушении .....	12
1.3. Аграмматическая дисграфия у младших школьников с ОНР III уровня.....	16
Выводы по главе.....	23
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	25
2.1. Методологическое обоснование логопедического обследования устной речи и письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	25
2.2. Результаты обследования устной речи и письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	34
Выводы по главе.....	40
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ .....	41
3.1. Методологическое обоснование и логопедическая работа по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.....	41
3.2. Содержание логопедической работы по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.....	43

Выводы по главе.....	52
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	54
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....	57

## ВВЕДЕНИЕ

В последние годы увеличивается количество детей, которые сталкиваются с трудностями в освоении навыков чтения и письма как учебного предмета. Это связано с тем, что в настоящее время нарушения письма, такие как дисграфия, являются наиболее часто встречающимися речевыми проблемами у младших школьников. Тем не менее проблема нарушений письменной речи у учащихся является одной из ключевых в школьном обучении, поскольку навыки письма и чтения становятся необходимыми инструментами для дальнейшего усвоения знаний.

Анализ современных исследований коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи отражены в работах таких ученых: Н. Ф. Виноградовой – исследовавшей формирование автоматизированных навыков письма; А. А. Билецкого, исследовавшего буквенное письмо, по его определению буквенное письмо завершило «графическую революцию» в истории человечества; А. Р. Лурия; Ю. К. Лекомцев – исследовали двигательные навыки детей; Л. С. Выготский – исследовал пиктографические рисунки которые сочетал с первым письмом; В. С. Мухина, исследовавшая надписи младших школьников. Данные работы ученых свидетельствуют о тесной взаимосвязи графомоторных навыков с развитием речевой деятельности ребенка.

По М. И. Жинкину, при переходе к письменной речи резко меняется работа речевого анализатора: целостный звуковой образ раздробляется на звуки. Происходит перестройка слухового приема: вместо звуков, воспринимаемых наружным слухом, возникают мнимые. Начинает действовать специфический внутренний речевой слух. Н. В. Чередниченко, изучала как формируются фонетико-графическая грамотность у детей с нарушением речевого развития.

Исследования свидетельствуют о том, что одной из частых причин неуспеха у учеников начальных классов общеобразовательных школ

являются разнообразные расстройства устной и письменной речи, которые часто затрудняют усвоение навыков корректного чтения и грамотного письма. Было выявлено, что треть учащихся, страдающих от нарушений в речи, испытывают трудности в учебе по родному языку, их успеваемость низкая или недостаточная. Это в основном относится к детям, у которых проблемы с произношением сопровождаются недоразвитием процессов формирования фонем. В результате не только заметны нарушения в понятности речи, но также отмечается аномальное усвоение звукового строения слова.

Современные исследования нарушений устной и письменной речи представлены в работах В. И. Лурия, Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Л. Ф. Спириной, В. Н. Винарской, Г. В. Чиркиной, И. Н. Садовниковой. В настоящее время данной трудности посвящены исследования Р. И. Лалаевой, М. З. Кудрявцевой, В. И. Городиловой, А. Н. Коннева. В данных исследованиях продолжается углублённое собирание экспериментальных данных, помогающих установить причины и патогенез возникновения дисграфий и дислексий, модернизировать систему коррекционной работы.

**Объект** – устная речь и письмо у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

**Предмет** – коррекция аграмматической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

**Цель работы** – провести теоретический анализ литературы и разработать содержание логопедической работы по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи:

1. Провести теоретический обзор литературы по проблеме коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.
2. Организовать и провести экспериментальное исследование

состояния письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

3. Разработать содержание логопедической работы по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

**Методы исследования:** теоретические – анализ, систематизация и обобщение психолого-педагогических данных по проблеме исследования; эмпирические – наблюдение, анализ продуктов письменной и графической деятельности, которые были использованы с целью изучения фактического уровня развития письменной речи младших школьников с общим недоразвитием речи.

**База исследования:** г. Красноуфимск, ул. Манчажская 40, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Основная школа №7».

Структура работы – работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ КОРРЕКЦИИ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

## **1.1. Особенности формирования письменной речи у детей в онтогенезе**

Письменная речь – это речь, устроенная на зрительной способности твёрдо сохраняющихся речевых конструкций, прежде всего, в виде письменного текста, что дает возможность передавать или воспринимать сообщения со значительной временной отсрочкой. Равноправными составляющими письменной речи выступают чтение и письмо. Отметим, что письмо как знаковая система фиксации речи дает возможность средствами графических элементов постепенно передавать необходимую информацию на некотором расстоянии и в дальнейшем, затем закреплять ее во времени [13]. Важно отметить, что устная и письменная виды речи человека базируются и формируются на базе временных связей второй сигнальной системы человека, впрочем, в разновидности от устной речи, письменной речью ребенок в процессе онтогенеза овладевает только при условии создания организованного целенаправленного обучения. Итак, в результате такого рефлексорного повторения образовывается динамический стереотип каждого слова в своем единстве акустических, а также оптических кинетических раздражений.

Соответственно во время письма согласованно взаимодействуют четыре анализатора [3].

С позиции психолингвистики письмо рассматривается как продуктивный вид речевой деятельности (Л. С. Выготский, Е. В. Гурьянов, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия и др.). Графомоторные навыки ребенка выступают итоговым элементом во всей цепочке необходимых действий, входящих в письмо. Таким образом, на каллиграфию почерка ребенка, и на реализацию письма в целом влияют данные графомоторные навыки. Именно

присутствие сложностей в изображении букв порой настолько занимает внимание ребенка, что ловко дезорганизует и все другие операции [3].

Так, графомоторные навыки показывают конкретные знакомые положения, а также перемещение руки, что даёт возможность изображать закодированные в графеме звуки, и, в частности, их соединения [15]. При этом, упорядоченные графомоторные умения ребенка с нарушениями способны приводить к ряду трудностей в процессе письма: медленный темп письма, неразборчивый, неуклюжий почерк, а также возможные нарушения пропорционального соотношения элементов букв.

Фундаментальным назначением процесса формирования графомоторных навыков выступает слухо-зрительно-моторная координация ребенка. Ученые, исследуя развитие становления порядка связей между зрительным, слуховым и двигательным анализаторами личности, пришли к определенному выводу о том, что они в некоторой степени зависят от развития следующих операций: прежде всего, от зрительного, двигательного видов контроля (визуально-моторной координации), непосредственно пространственного восприятия (глазомер, целостность поля зрения, его широта и разносторонность), чувства ритма ребенка (ритмически организованные элементы), зрительного внимания ребенка (распределение внимание в процессе письма, с целью предотвращения графических ошибок), координации движений (координация всех движений руки, произвольное управление направлением движения руки), пространственных представлений (умение видеть графему, расположение графемы, способность ребенка анализировать предмет, его представление), дифференцированных движений ведущей по письму руки [8; 2].

Важно отметить, что, даже имея общие черты с двигательными навыками, графомоторные навыки – не только простые движения руки. Процесс графомоторных навыков формирования подчиняется, прежде всего, ряду закономерностей выработки двигательных навыков ребенка, и уже затем – языковым интеллектуальным действиям. Функциональная основа

графомоторных навыков вовлекают в себя конкретную серийную организацию движений, зрительную память, зрительно пространственную координацию, моторику.

Таким образом, письменная речь – это речь, устроенная на зрительной способности твёрдо сохраняющихся речевых аконструкций, прежде всего, в виде письменного текста, что дает возможность передавать или воспринимать сообщения со значительной временной отсрочкой. Графомоторные навыки представляют собой определенные знакомые позиции, а также движения рук, которые позволяют представить закодированные в графеме звуки и, в частности, их связи.

Процесс овладения графомоторными навыками в онтогенезе происходит последовательно и постепенно с развитием ребенка, что происходит в одно время с развитием затейливой деятельности ребенка.

В данном контексте крайне важной является координация между зрением и двигательными навыками, которая является неотъемлемой для успешного выполнения действий, связанных с движениями руки у детей. В течение продолжительного периода дошкольного возраста регуляция изобразительных движений в основном зависит от работы двигательного анализатора. В период с 1 года жизни до 4-5 лет ребенок постепенно осваивает умение управлять движениями рук с произвольной регуляцией. Контроль за выполнением движений и обратная связь осуществляются через кинестезии.

В процессе рисования дети оперируют «памятью руки», при этом зрительный контроль над движениями практически отсутствует. Постепенно происходит интеграция кинестетических ощущений в процессе рисования с визуальными образами, воспринимаемыми в этот момент. Межсенсорная интеграция достигает своего пика в возрасте 6-8 лет, когда «глаз» уже использует опыт «руки» для управления движениями. Зрительно-моторная координация начинает играть ключевую роль в регуляции графомоторных движений и развитии соответствующих навыков.

Следовательно, сформированность этих способностей является важным показателем «школьной зрелости». Сенсомоторная база, представляющая собой систему функциональных предпосылок для письма, включает множество уровней и включает в себя разнообразные когнитивные и речевые функции.

Таким образом, в период раннего и дошкольного возраста ребенок, при благоприятных внутренних и внешних условиях окружающей среды, приобретает необходимые навыки, которые являются ключевыми для успешного освоения навыков письма в период школьного обучения. Дети старшего дошкольного возраста развивают умения, необходимые для управления ручкой или карандашом при письме, а также способность различать графические элементы по их форме, положению и взаимному соотношению. В этом возрасте дети способны контролировать свои движения в соответствии с поставленными графическими задачами.

Старшие дошкольники осваивают навыки, необходимые для легкого прикосновения и скольжения ручки или карандаша по бумаге. Дети также должны уметь различать графические элементы по их форме, положению и взаимосвязи. В этом возрасте дети могут управлять движением на основе графических заданий. [7]. Несколько позже ребенок способен усваивать важнейшие особенности содержания письма как средства общения между людьми, а также средства фиксации мнения. Дети знакомятся и с фонетическим принципом письма, при этом, что важно добавить, ребенок учится отделять звуки в словах, и на основе этого обозначать их печатными и рукописными знаками в процессе письма.

К внешним условиям относятся – специально созданные взрослым игровые ситуации, направленные на развитие внутренних условий, доступность к разным видам орудий для изобразительной деятельности, стимулирование и поощрение ребенка к изобразительной деятельности [18].

Указанное свидетельствует о том, что развитие графомоторных навыков на начальных этапах обучения является продолжением овладения

сложным и разносторонним психофизиологическим процессом, взявшим свое начало с раннего детства [2]. Итак, усвоение графомоторных навыков ребенком заключается в биологически обусловленном созревании соответствующих структур мозга, а также в накоплении ребенка по этому поводу на основе определенного индивидуального двигательного опыта, способного осуществляться исключительно в процессе языкового общения с другими людьми.

Индивидуальное развитие данных произвольных движений способно начинаться с некоторого подчинения ребенком собственных движений, словесно сформулированным требованиям, предъявляемым взрослыми, и только в дальнейшем слово становится средством организации собственного моторного поведения личности, в том числе и графической деятельности.

Таким образом, для овладения графомоторными навыками необходимо соблюдение специальных внутренних и внешних условий. К внутренним условиям относятся: сохранность нервной системы и указанных выше анализаторов, общий тонус коры головного мозга, развитие операций речевой деятельности, сформированность психофизиологических базовых операций, входящих в структуру навыка, достаточное развитие мелкой моторики пальцев рук, способность к волевому усилию и т.д. К внешним условиям относятся – специально созданные взрослым игровые ситуации, направленные на развитие внутренних условий, доступность к разным видам орудий для изобразительной деятельности, стимулирование и поощрение ребенка к изобразительной деятельности. Развитие графомоторных навыков на начальных этапах обучения является продолжением овладения сложным и разносторонним психофизиологическим процессом, взявшим свое начало с раннего детства. Важнейшей функцией формирования графомоторных навыков является слухо-зрительно-моторная координация. Овладение графомоторными навыками в онтогенезе происходит поэтапно одновременно с развитием изобразительной деятельности.

## 1.2. Общее недоразвитие речи и особенности формирования письма при данном нарушении

Наиболее распространенные речевые нарушения в дошкольном возрасте, а (если их не устранить своевременно) они существуют и в младшем школьном возрасте:

Нарушение произношения отдельных звуков, или фонетическое недоразвитие речи. Название говорит само за себя, у ребенка нарушено произношение отдельных звуков, например, горловое произношение звука «р», или двугубное произношение звука «л» (при этом он звучит как звук «у»).

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) является расстройством произношения у детей. Оно может проявляться в нарушении произношения одной группы звуков, таких как шипящие "ш" и "ж", а также в возникновении проблем с несколькими группами звуков: свистящими "с", "з", "ц", шипящими "ш", "ж" и сонорными звуками "л", "ль", "р", "рь". При этом ребенок затрудняется не только в произношении этих звуков, но и в различении их на слух (дети не слышат различий в словах: «мишка»-«миска», «крыша» - «крыса», «трава» - «дрова»). В пробах, где нужно повторить слоги за педагогом, допускают много ошибок (например, «па-ба-па», дети воспринимают как «па-па-па», либо «па-па-ба» и т.д.). При ФФНР может иметь место и нарушение слоговой структуры слова (перестановки, пропуски слогов: «тефон» - телефон, «скоровода» - сковорода).

Лексико-грамматическое недоразвитие речи. Ребенок правильно произносит все звуки и различает их на слух. Однако у него наблюдаются сложности лексико-грамматического характера такие как:

- малый словарный запас;
- сложности со знанием обобщающих слов «мебель», «обувь», «овощи» и т.п.;
- нарушение согласования слов в предложении (красивая солнце, пять

ёлки и т.д.);

- трудности словообразования (одно ведро, а много «вёдр» (вёдер), один стул, а много «стулов» (стульев) и т.п.);

- трудности связной речи (ребенку сложно составить рассказ по картинке, по серии картинок, не удастся составить рассказ описание, затруднен пересказ прочитанного взрослым текста; рассказ в основном состоит из простых предложений и имеет характер перечисления). [28]

Общее недоразвитие речи (ОНР). В большинстве случаев у детей наблюдаются все перечисленные нарушения в комбинации: проблемы с произношением звуков, фонематическим (речевым) слухом, структурой слогов, ограниченным словарным запасом, грамматическими трудностями и затруднениями с связной речью. Т.е. ОНР затрагивает все стороны речи ребенка, но в разной степени. Что-то может нарушаться больше, что-то меньше, а что-то вообще быть незначительно нарушено. [26]

Исследователями отмечается, что частой формой расстройств речи, встречающихся у детей, выступает дизартрия. Под дизартрией принято понимать нарушение всей звуковой системы речи, что обусловлено органической недостаточностью иннервации рече-двигательной мускулатуры ребенка. Клиническое понятие дизартрии значительно шире, его применяют и по расстройствам речи, вызванных другими формами рече-двигательной недостаточности.

При дизартрических расстройствах наблюдаются артикуляционные нарушения, нарушения дыхания, процессы синхронизации между дыханием, фонации и артикуляции нарушения, проблемы наблюдаются и с голосообразованием.

Дизартрические расстройства можно наблюдать при поражении разнообразных уровней центральной нервной системы ребенка, в частности, коры левого и правого полушарий головного мозга, подкорковых ядер, четверохолмия тела, ножек мозга, варолиева моста, а также продолговатого мозга. В зависимости от локализации имеющегося нарушения клинические

проявления дизартрических расстройств носят различный характер [21].

Изучая анамнестические данные детей с дизартрией, Л. В. Лопатина, Е. Ф. Архипова, Е. М. Мастюкова, И. Б. Карелина и др. выделяют следующие факторы: угроза срыва беременности, токсикозы, асфиксия, низкий оценочный балл по шкале Апгар при рождении, наличие у большинства детей в первый год жизни диагноза перинатальной энцефалопатии. Интересные данные представлены Л. В. Лопатиной при изучении психомоторики детей с минимальными дизартрическими расстройствами [10].

Ученые выделяют несколько форм дизартрических расстройств: псевдобульбарная, корковая, экстрапирамидная, мозжечковая. Зачастую нарушения при дизартрических расстройствах носят смешанный характер, при этом наблюдаются сочетание различных вариантов дизартрии у одного и того же ребенка.

По степени тяжести различают тяжелую, выраженную и легкую (стертую) формы дизартрических расстройств. При начальном (первичном) осмотре артикуляционного аппарата у детей с легкой (стертой) формой дизартрии наблюдаются разнообразные положения языка в состоянии покоя.

В целом, проявляется дизартрия следующими симптомами (перечислены только основные):

- смазанность или невнятность речи (усиливается в речевом потоке);
- саливация - повышенное слюноотделение во время речи;
- трудности при выполнении артикуляционной гимнастики (не все артикуляционные позы удаются, при этом может наблюдаться тремор (дрожание) кончика языка и отклонение его в сторону);
- длительные сроки постановки звуков и введения поставленных звуков в речь.

При дизартрии нарушается проводимость нервных импульсов от головного мозга к речевым органам. Для восстановления проводимости логопеды используют логопедический массаж (зондовый или ручной), т.к.

воздействуя непосредственно на мышцы во время массажа импульс от них направляется к головному мозгу и восстанавливает связь в системе «мышца - речевой центр головного мозга - мышца». Иногда одного логопедического массажа оказывается недостаточно. Тогда для успешной коррекции дизартрии необходимо медикаментозное лечение у специалиста невролога или детского психиатра. В сложных случаях без лечения просто не обойтись. Важно понимать, что наилучшим вариантом является устранение имеющихся речевых нарушений в дошкольном возрасте, т.к. в школе эти нарушения речи способны вызывать вторичные отклонения (нарушения письма и чтения) [13]

Эпидемиологические данные показывают, что дисграфия встречается чаще, чем дислексия. По результатам исследования, проведенного среди 60 учащихся первых классов, было обнаружено, что 10% детей страдают от дислексии (включая легкие формы), а 15% - от дисграфии. В последнее время отмечается значительный рост числа школьников, которые испытывают трудности в учебе, согласно различным исследователям. Данные указывают на то, что более 30% школьников не справляются с учебной работой, и этот процент составляет от 15% до 40% в начальных классах. [1]

Менее 50% детей достигают готовности к школьному обучению к шестилетнему возрасту. Согласно данным А. Н. Корнева, необходимо отметить, что тяжесть недоразвития устной речи не имеет прямой связи с выраженностью специфических нарушений чтения и письма. Обычно детям с недоразвитием речи сложнее овладеть навыками письма, чем их здоровым сверстникам. Письменная речь имеет свои особенности и является автономной от родного языка. Тем не менее, недоразвитие некоторых аспектов устной речи серьезно затрудняет усвоение навыков письма и чтения. Эти данные свидетельствуют о необходимости более глубокого изучения и понимания проблем дислексии и дисграфии у детей. Раннее выявление и поддержка детей с такими нарушениями являются важными аспектами, чтобы помочь им преодолеть трудности в учебе и достичь успеха в школе. Также следует обратить внимание на разработку эффективных

методик и программ обучения, которые учитывают особенности детей с дислексией и дисграфией. Это поможет создать более инклюзивную образовательную среду, где каждый ребенок имеет равные возможности для обучения и развития.

### **1.3. Аграмматическая дисграфия у младших школьников с ОНР III уровня**

Чтобы обозначить нарушение процесса письма используются следующие термины: дисграфия, эволюционная дисграфия, дизорфография, аграфия.

Логопедическая литература дает несколько определений дисграфии:

Г. И. Лалаева определяет, что «дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма» [7, с.471];

По мнению И. М. Садовниковой дисграфия – это «частичное расстройство процессов письма... Их основным симптомом является наличие стойких специфических ошибок... не связан ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения» [11, с.20];

Согласно А. М. Корневу, дисграфия представляет собой «стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (т. е. руководствуясь фонетическим принципом письма) несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения или слуха» [3, с.115].

К симптомам дисграфии относят стойкие ошибки в письменных работах младших школьников, которые не связаны с неумением применять или незнанием орфографических правил. Г. И. Лалаева [5] характеризует ошибки при дисграфии следующим образом:

- ошибки при дисграфии являются устойчивыми и специфическими, что позволяет выделять их среди ошибок, характерных для большинства младших школьников на начальном этапе овладения письмом;

- ошибки при дисграфии повторяются многократно и сохраняются продолжительное время;

- ошибки при дисграфии обусловлены недоразвитием оптико-пространственных функций, несформированностью лексико-грамматической стороны речи, неполноценной способностью школьников определять фонемы на слух и в произношении, анализировать предложения, производить слоговой и фонематический анализ и синтез.

Ученые характеризуют виды ошибок при дисграфии по-разному. Например, Г. И. Лалаева [5] выделяет следующие группы ошибок при дисграфии:

- искаженное написание букв;

- замена рукописных букв: а) графически подобных; б) обозначающих фонетически сходные звуки;

- искажение звукобуквенной структуры слова: перестановки, пропуски, добавления, персеверации букв (магазин – «магазин», колхозник – «колхозниз»), складов (в деда Мороза – «у деда Модоза»);

- искажение структуры предложения: раздельное написание слова, слитное написание слов, контаминации слов (лепят бабу – «лептбау», была зима – «блзм»);

- аграмматизмы на письме.

В свою очередь И. М. Садовникова [11], выделяет три группы специфических ошибок:

1. ошибки на уровне буквы и слога;

2. ошибки на уровне слова:

3. ошибки на уровне предложения (словосочетания).

Для успешного овладения грамотой у ребенка уже в старшем дошкольном возрасте должны быть сформированы следующие необходимые

для этого навыки, которые позволят в школе ему достаточно свободно ориентироваться в буквах и звуках. Без такой предварительной подготовки ребенок будет постоянно путаться в них и, тем более, в определенные их последовательности. Под этой предварительной подготовкой к овладению грамотой имеются в виду такие умения:

1) умение различать на слух все звуки речи, включая акустически и артикуляторно близкие, к которым относятся звонкие и глухие, мягкие и твердые, свистящие и шипящие, а также сонорные звуки: «Г», «Л», «Й»;

2) правильное произношение всех звуков (прежде всего, отсутствие замен одних звуков другими, типа «сиско» вместо «шишка», «рожка» вместо «ложка» и тому подобное);

3) владение простейшими видами звукового анализа слов, которые в норме доступны детям дошкольного возраста, а именно;

- узнавание звука на фоне слова (ребенок должен уметь дать ответ на такой вопрос: «Ты слышишь звук «Р» в слове «рыба»? А в словах «пар», «шарик»?);

- выделение ударного гласного звука в начале слова (например, «Какой первый звук ты слышишь в слове «осень»?);

- определение конечного согласного звука в слове;

- определения приблизительного места в слове (по принципу: в начале, в середине или в конце слова находится заданный звук).

4) Достаточный уровень сформированности зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа, и синтеза (умение различать предметы и геометрические фигуры по форме, величине, нахождению в пространстве), что хорошо подготовит ребенка к усвоению зрительных образцов букв.

В зависимости от того, какие именно из указанных выше умений (предыдущее упражнение) у ребенка есть не сформированными к началу обучения грамоте (а именно этим и определяется характер выявленных в его письме специфических ошибок), Г. И. Лалаева [26] выделяет следующие

виды дисграфии: артикуляторно-акустическая, акустическая дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем), на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфии.

Артикуляторно-акустическая дисграфия есть у детей с нарушениями звукопроизношения. В этом случае действует принцип «пишу, как говорю». Специфический вид дисграфии проявляется в виде пропусков, замены и смешивании букв, соответствующие звуки которых пропускаются, заменяются или смешиваются в устной речи ребенка. При этом ошибки подобного происхождения у детей с недавно сформированным звукопроизношением вследствие неполной автоматизации артикуляции на внутреннем уровне. Известно, что предварительное дефектное произношение на внутреннем уровне может задерживаться до двух лет. Вот почему так важно сформировать правильную звуковую структуру в дошкольном возрасте, не менее, чем за год до начала обучения в школе.

Нарушение письма может иметь разные формы и причины. Одним из видов дисграфии является акустическая дисграфия, которая связана с проблемами распознавания фонем, то есть звуков, из которых состоят слова. При этом дети могут путать буквы, которые соответствуют похожим фонетическим звукам. Интересно, что такие замены обычно проявляются только в письменной речи, а в устной речи таких ошибок нет. Однако дизартрия, другое нарушение речи, может приводить к смешению парных звонких и глухих согласных. Если у ребенка достаточно развит самоконтроль, то такие ошибки встречаются редко, но они могут возникать при усталости. Когда ребенок путает буквы, это может говорить о том, что он определил определенный звук в слове, но выбрал неправильную букву для его обозначения.

Еще одна форма дисграфии связана с нарушением языкового анализа и синтеза. В этом случае дети могут искажать звуковую и слоговую структуру слова, пропускать гласные и согласные звуки, переставлять буквы и слоги

или добавлять лишние. Они также могут делать ошибки в структуре предложений, например, сливать предлоги с существительными или прилагательными, писать префиксы отдельно и так далее.

Аграмматическая дисграфия связана с недостаточным пониманием грамматических правил и обобщений. Дисграфия может проявляться на разных уровнях - от отдельных слов до текста в целом. Наиболее типичные ошибки:

- нарушение грамматической связи слов в предложении, то есть ошибки в управлении и согласовании. Например, ребенок может написать "Ответ пришли на русском" вместо "Ответ пришел на русском".

- неадекватное использование слов: Ветер унес шапку (вместо «шляпа»). Осенью спадает (оппадают) листья;

- расстройства норм словообразования и грамматического словоизменения: моры (моря), креслы (кресла).

Оптическая дисграфия – это специфический вид нарушения письма, вызванный нарушением конструктивного мышления и оптико-пространственного гнозиса. Он проявляется в замене и смешении оптически похожих букв, таких как п – т, о – а, м – н, ы – в, б – д, с – е и т. п.

Важно отличать оптическую дисграфию от ошибок, вызванных моторной неуклюжестью, которые появляются, когда школьник не может контролировать мышечный тонус во время письма.

В работе по преодолению дисграфии у младших школьников с нарушениями речи в общеобразовательной школе можно использовать несколько методов и подходов.

Один из подходов отвечает современной теории логопедии и основывается на результатах логопедической диагностики школьников, у которых отмечались проблемы письма [5; 7]. В основе данного подхода лежит принцип преобладающего воздействия на "слабое" звено или звенья системы письма, учитывая зону ближайшего развития школьника и нормативные возрастные эталоны. К главным направлениям работы

относятся:

- исправление дефектов звукопроизношения, улучшение фонематической дифференциации звуков, усвоение их правильного буквенного обозначения при письме - в случае коррекции артикуляторно-акустической дисграфии;

- улучшение навыка произвольного языкового анализа и синтеза, умения на письме воспроизводить звуковую структуру слова предложения – в случае коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза;

- улучшение морфологических и синтаксических обобщений, морфологического анализа состава слова – в случае коррекции аграмматической дисграфии;

- улучшение зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, зрительного восприятия, уточнение речевого обозначения пространственных соотношений – в случае коррекции оптической дисграфии.

Еще один подход к превентированию и преодолению дисграфии осуществляется по методическим рекомендациям А. В. Ястребовой [12]. Помимо коррекционной направленности, данный подход имеет также и профилактическую. Работа логопеда одновременно осуществляется над всеми компонентами речевой системы учеников первых классов. При этом в работе есть 3 этапа, у каждого из которых выделяется основное направление:

I этап – развитие звуковой стороны речи (развитие фонематических представлений и фонематического восприятия, устранение дефектов звукопроизношения, становление навыков анализа и синтеза звукосоставляющей структуры слов и т.п.);

II этап – заполнение пробелов в овладении грамматикой и лексикой (увеличение словарного запаса; уточнение значений применяемых синтаксических конструкций и т.п.);

III этап – становление связной речи (развитие и улучшение умения

строить связные высказывания; установление последовательности и связности высказывания и т.п.).

С учениками 2-4-х классов логопедическая работа проходит по тем же направлениям (как и с учениками первых классов) на материале школьной программы, которая отвечает этапу обучения, однако повышается уровень сложности и самостоятельности при выполнении школьниками письменных и устных заданий.

Третий подход к коррекции дисграфии представлен научно-практической работой И. М. Садовниковой [11]. Автор предлагает собственную методику для диагностики нарушений письма, также выделяет направления работы и приводит упражнения по их осуществления.

К главным направлениям работы по коррекции дисграфии относятся следующие:

- 1) развитие временных и пространственных представлений;
- 2) развитие фонематического восприятия и звукового анализа слова;
- 3) качественное и количественное увеличение словарного запаса;
- 4) улучшение морфемного и слогового анализа и синтеза слов;
- 5) усвоение сочетаемости слов, осознанное построение фраз;
- 6) обогащение фразовой речи школьников за счет ознакомления их с явлениями омонимии, синонимии, антонимии, многозначности синтаксических конструкций и т.п.

Следует отметить, что для решения актуальных вопросов изучения дисграфии, организации ее диагностики и коррекции логопедам необходимо привлекать других специалистов. Современные и значимые для теории и практики логопедии исследования не могут быть реализованы только силами логопедов. Необходим комплексный подход к обследованию детей с нарушениями развития устной и письменной речи, интерпретация и систематизация многоаспектной информации.

Коррекция аграмматической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня требует комплексного подхода и

пошаговой работы с ребенком. Младшие школьники лучше усваивают материал через игровые и интерактивные активности. Поэтому важно включать в программу коррекции разнообразные игры, упражнения и задания, направленные на развитие навыков письма и грамматики.

## **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1**

В ходе теоретического анализа литературы, установлено, что графомоторные навыки представляют собой привычные положения и движения руки, которые позволяют изображать закодированные в графеме звуки и их соединения. Важнейшей функцией формирования графомоторных навыков является слухо-зрительно-моторная координация. Овладение графомоторными навыками в онтогенезе происходит поэтапно одновременно с развитием изобразительной деятельности. Период развития ребенка от года до примерно четырех-пяти лет характеризуется быстрым овладением произвольной регуляцией движений руки. Максимального развития межанализаторная интеграция достигает в возрасте примерно 6-8 лет.

Под дизартрией принято понимать нарушение всей звуковой системы речи, что обусловлено органической недостаточностью иннервации рече-двигательной мускулатуры ребенка. Клиническое понятие дизартрии значительно шире, его применяют и по расстройствам речи, вызванных другими формами рече-двигательной недостаточности. При фонематическом недоразвитии речи незакончен процесс формирования звуков, отличающихся тонкими акустическими или артикуляционными признаками. Установлено, что у детей с минимальными дизартрическими расстройствами имеются нарушения в процессе формирования графомоторных навыков, они не ориентируются на листе бумаги, зрительно-моторная координация нарушена. Проблема подготовки дошкольников к овладению навыками письма, в частности, формирование графомоторных навыков, является одним из самых сложных и актуальных в педагогической науке. Первый этап предполагает развитие межполушарного взаимодействия, развитие общей и мелкой

моторики. Второй этап предполагает формирование пространственных представлений и вербального обозначения пространственных отношений. Третий этап направлен на развитие зрительного гнозиса. Четвертый этап направлен на формирование изобразительно-графических способностей. Формирование правильного графомоторного навыка у детей с минимальными дизартрическими проявлениями происходит с учетом ряда психолого-педагогических условий, которые важно знать специалисту и ориентироваться на них.

Дисграфия, представляющая собой частичное и специфическое нарушение процесса письма, становится серьезным препятствием для учащихся на первых этапах освоения грамоты и на более поздних этапах изучения грамматики родного языка. Чтобы предотвратить это нарушение, необходима своевременная первичная и вторичная профилактика, а также проведение коррекционно-педагогической работы с детьми, находящимися в зоне повышенного риска развития дисграфии. Эффективность профилактических мероприятий напрямую зависит от взаимодействия логопеда с учителем начальных классов.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

### **2.1. Методологическое обоснование логопедического обследования устной речи и письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня**

Цель – изучить состояние устной речи и письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи:

1. Сформировать выборку респондентов.
2. Подобрать диагностические задания для изучения состояния устной речи и письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.
3. Проанализировать полученные данные и сделать обобщенные выводы.

База исследования: г. Красноуфимск, МАОУ ОШ 7.

В исследовании приняли участие 5 детей младшего школьного возраста. По данным ПМПК почти у всех исследуемых экспериментальной группы логопедическое заключение – ОНР III уровня. Дизартрия. Нарушение чтения и письма.

Первым этапом самым важным в организации логопедического обследования является сбор анамнеза и общая диагностика речевого развития ребенка. Этот этап включает в себя беседу с родителями или опекунами ребенка, оценку уровня речевого развития, выявление проблем в письменной речи, а также анализ медицинских и логопедических документов.

Исследование базировалось на следующих основных принципах обследования:

Принцип развития позволяет выявить основной дефект и связанные с

ним вторичные нарушения. Анализ динамики речевого развития ребенка на различных возрастных этапах, оценка истоков его возникновения и прогнозирование последствий требуют знания особенностей речевого развития на каждом этапе, а также предпосылок и условий, обеспечивающих его прогресс.

Принцип системного подхода основан на структуре и взаимодействии различных компонентов речи: звуковой стороны, произношения, фонематических процессов, лексико-грамматической структуры, связной речи, а также восприятия и понимания речи в контексте письма.

Принцип связи речи с другими аспектами психического развития ребенка предполагает, что все психические процессы, такие как восприятие, память, внимание, воображение, мышление, и целенаправленное поведение, развиваются при участии речи.

Принцип комплексности и всесторонности подразумевает, что ребенка должны обследовать различные специалисты, включая врачей, психологов и педагогов. Это предполагает четкое, но взаимосвязанное обследование каждого специалиста.

Принцип направленности предусматривает анализ процесса возникновения дефекта и взаимосвязь между первичными дефектами и вторичными нарушениями в процессе обследования.

Принцип индивидуального подхода и установления контакта предполагает учет всех личностных особенностей ребенка, включая возраст и психофизиологические особенности, чтобы создать благоприятные условия для обследования.

Принцип динамичности предполагает выявление компенсаторных возможностей ребенка и вмешательство в его работу с целью оказания продуманной помощи.

Принцип выявления положительных возможностей предполагает акцент на положительных сторонах деятельности и поведения ребенка, а не только на его недостатках.

Перейдем к описанию методики констатирующего эксперимента.

Констатирующий эксперимент состоял из трёх серий. Первая серия предусматривала изучение тетрадей учащихся третьего класса. Вторая серия состояла из диагностических заданий, разработанных Р. И. Лалаевой, А. Н. Корневым, G. Kaluger, C. J. Kolson и др. Третья серия состояла из двух методик, разработанных Н. С. Жуковой и И. Н. Садовниковой.

В ходе исследования было изучено 10 тетрадей по письму, которые были использованы для качественного и количественного анализа результатов констатирующего эксперимента.

Первая серия эксперимента заключалась в исследовании работ детей. Были просмотрены тетради по русскому языку.

Вторая серия констатирующего эксперимента представлена двумя блоками заданий. Задания первого блока направлены на изучении пространственной организации движений. Задания второго блока направлены на исследование уровня сформированности графических навыков.

Третья серия представлена двумя методиками. Первая методика направлена на изучение состояния устной речи детей, а вторая методика направлена на изучение состояния письменной речи у детей.

Для изучения пространственной организации движений были подобраны следующие задания.

Задание № 1.

Цель: изучить пространственную организацию движений.

Оборудование: перечень заданий.

Ход выполнения:

Учащимся предлагается воспроизвести движения по речевой инструкции педагога: левой рукой закрыть левое ухо, коснуться левой рукой правого уха, правой рукой левого глаза, правой рукой дотронуться до левой ноги. Время выполнения задания не ограничивается.

Задание № 2. Сюжетная картинка.

Цель: выявить умение ориентироваться в пространстве, понимание предлогов.

Оборудование: сюжетная картинка с расположением людей, животных и предметов в разном положении.

Ход выполнения:

Учащиеся сидят за партами, перед ними лежит сюжетная картинка. Педагог дает детям следующую инструкцию: «Рассмотрите картинку, возьмите ручки и поставьте цифру 1 на том, кто находится дальше всех, цифру 2 на том, кто ближе всех, цифру 3 на том, кто или что находится возле дерева, цифру 4 на тех, у кого есть предмет в руках или в зубах, цифру 5 на том, кто справа от дома, 6 – кто рядом с забором, 7 – кто находится ближе всего к дому, 8 – кто или что за домом». Ученики расставляют цифры, где считают нужным. Время выполнения задания не ограничивается.

Задание № 3. Зашумленные предметы и буквы.

Цель: выявить уровень сформированности зрительного восприятия.

Оборудование: карточки с изображением «зашумленных» предметов и букв.

Ход выполнения:

Перед учащимися лежат карточки с изображением «зашумленных» предметов (гриб, ведро, яблоко, лопата) и букв (Б, В, П, Ф, Ж). Детям предлагается следующая инструкция: «Узнать спрятавшиеся предметы и буквы, подписав внизу каждый предмет и букву». Время выполнения задания не ограничивается.

Задание № 4. «Угадай-ка буквы!».

Цель: выявить уровень сформированности зрительного восприятия.

Оборудование: карточки с изображением строчных прописных букв, хаотично расположенных в пространстве.

Ход выполнения:

Учащимся раздаются карточки с изображением следующих букв: у, з, м, и, к, щ, р. Данные буквы расположены на листе бумаги хаотично. Детям

дается инструкция: «Узнать буквы, которые рассыпались. Внизу, под специальной чертой, их подписать». Время выполнения задания не ограничивается.

Задание № 5. Методика, разработанная G. Kaluger и C. J. Kolson

Цель: исследовать интегрированность зрительного восприятия.

Оборудование: карточки с изображением кружков.

Ход выполнения:

Перед учащимися лежат карточки с изображением 18-ти кружков.

Детям предлагается посчитать количество кружков на карточке. При этом они не должны пересчитывать их пальцем, а только визуально. Давалась инструкция: «Посчитайте горошины, но пальцем считать нельзя. Рядом подпишите, сколько горошин у вас получилось». Время выполнения задания не ограничивается.

Перейдем к описанию второго блока заданий.

Задание № 1. Графический диктант.

Цель: изучить уровень сформированности графических навыков.

Оборудование: листы в клетку.

Ход выполнения:

Детям раздаются листы в клетку. Сначала учащиеся отыскивают точку, из которой нужно рисовать узор. После того как точка обозначена, дети начинают обводить клетки под управлением взрослого, который диктует: «Две клеточки направо, четыре клеточки вверх, две направо» и т.д., при этом на листе появляется узор слона. Время выполнения задания не ограничивается.

Задание №2. Заборчик, цепочка.

Цель: определить уровень автоматизации каллиграфических навыков.

Оборудование: карточки с изображением ломаных линий, рядом геометрических фигур и неотрывно графических рядов.

Ход выполнения:

На парте перед каждым учащимся лежит карточка с изображением

ломанных линий, рядом геометрических фигур и неотрывно графических рядов. Дети должны продолжить рисовать по образцу, четко следуя инструкции. 1. В зоопарке сломались заборы. Почини их скорее, чтобы животные не разбежались. Посмотри на начало каждого забора и продолжай рисовать, как показано на рисунке. 2. Нарисуйте фигуры так, как они расположены на образце. 3. Нарисуйте «цепочку», не отрывая карандаша от бумаги. Время выполнения задания не ограничивалось.

#### Задание №3

Цель: определить уровень графо-моторной зрелости.

Оборудование: карточки с изображением точечных рисунков.

Ход выполнения:

Перед учащимися на партах лежат карточки с изображением точечных рисунков животных. Дети должны обвести по точкам из трех животных, только одного слона. Предлагается инструкция: «Обведите по точкам только первое животное». Время выполнения задания не ограничивается.

#### Задание №4

Цель: определить уровень сформированности мелкой моторики.

Оборудование: карточки с буквами.

Ход выполнения:

Перед детьми на столах лежат карточки с буквами. Учащимся предлагается заштриховать буквы по образцу. Дается инструкция: «Продолжите штриховать буквы по образцу». Время выполнения задания не ограничивается.

Таким образом, предложенная методика констатирующего эксперимента позволит выявить особенности и определить уровни сформированности графических навыков у детей, что сделает возможным наметить стратегию и тактику работы по профилактике дисграфии у учащихся.

Все предложенные задания оценивались по бальной системе от 0 до 2-х баллов.

Задание № 1.

Оценка: 1) все движения воспроизведены правильно – 0 баллов; 2) выполнены неправильно 2 движения – 1 балл; 3) выполнены неправильно больше двух движений – 2 балла.

Задание № 2.

Оценка: 1) допущена 1 ошибка – 0 баллов; 2) допущены 2 ошибки – 1 балл; 3) больше 2-х – 2 балла.

Задание № 3.

Оценка: 1) выполнено правильно – 0 баллов; 2) допущена 1 ошибка – 1 балл; 3) больше одной – 2 балла.

Задание № 4.

Оценка: 1) угаданы все буквы – 0 баллов; 2) не угадана одна буква – 1 балл; 3) больше одной – 2 балла.

Задание № 5.

Оценка: 1) 18 – 0 баллов; 2) допущена ошибка – 1 балл; 3) не справился с заданием – 2 балла.

Задание № 6.

Оценка: 1) нет ошибок – 0 баллов; 2) с ошибками – 1 балл; 3) не выполнено – 2 балла.

Задание № 7.

Оценка: 1) все задание выполнено уверенно, без ошибок – 0 баллов; 2) задание выполнено неуверенно, медленно, с отрывом карандаша от бумаги – 1 балл; 3) задание выполнено неправильно, нарушена плавность движений – 2 балла.

Задание № 8.

Оценка: 1) выполнено правильно – 0 баллов; 2) нарушена плавность движений – 1 балл; 3) Выполнено не по точкам, неправильно – 2 балла.

Задание № 9.

Оценка: 1) выполнено точно по образцу – 0 баллов; 2) выполнено по образцу, но наблюдается выход за контур фигуры, штрихи сближены или

наоборот удалены – 1 балл; 3) задание выполнено не по образцу, не соблюдена параллельность линий и контур фигуры, неодинаковое расстояние между штрихами – 2 балла.

Количественный анализ результатов констатирующего эксперимента позволил распределить детей по уровням сформированности графических навыков. От 0 до 3 баллов – высокий уровень, средний уровень: 4 – 7 баллов, низкий: 8 и больше баллов.

Методика Н. С. Жуковой оценивает состояние связной речи детей с ОНР III уровня на основе его соотношения с показателями детской речи в норме. По определению автора, соотношение речевой деятельности в норме и патологии «обеспечивает квалификацию дефекта речи и выбор рациональных и экономных путей преодоления отклонений речевого развития».

Методика включает следующие субтесты:

1. Описание сюжетной картинки.

Цель: установить способность конструирования предложений; выявить объем словаря признаков.

2. Рассказ по серии сюжетных картинок (2-3).

Цель: выявить способность к определению причинно-следственных связей; умение логически правильно передать содержание серии последовательных картинок.

3. Пересказ.

Цель: выяснить состояние понимания речи; способность к пересказу.

4. Навык словоизменения.

Цель: исследовать навык словоизменения существительных и прилагательных в единственном и множественном числе по падежам.

5. Навык словообразования.

Цель: выявить способность словообразования разных частей речи.

6. Звуко-слоговая структура слова.

Цель: выявить способность произносить слова с простой и сложной

слоговой структурой.

Полученные результаты, по завершению логопедической диагностики Н. С. Жуковой подвергаются количественной оценке по 3-х балльной шкале.

3 балла - самостоятельное выполнение задания;

2 балла - выполнение с помощью логопеда;

1 балл - не выполнил задание или допустил значительное количество ошибок.

Методика И. Н. Садовниковой «Проверка навыков письма» позволяет определить у школьников их характер специфических ошибок на письме. В нашей работе из данной методики применялись тексты для диктанта и списывания. Обработка результатов осуществлялась с помощью балловой системы.

Система оценки уровня грамматического строя речи:

5 баллов – отсутствие стойких, специфических грамматических ошибок;

4 балла – 1-2 стойкие грамматические ошибки;

3 балла – 3-4 стойкие грамматические ошибки, с помощью взрослого исправляет некоторые из них;

2 балла – 5-6 стойких грамматических ошибок, значительное количество исправлений;

1 балл – более 6 стойких грамматических ошибок, значительное количество исправлений, помощь взрослых неэффективна.

По завершению методики результаты речи детей младшего школьного возраста подвергаются только качественному анализу. На его основе устанавливается, какому этапу онтогенеза соответствует речь ребенка с общим недоразвитием речи.

## **2.2. Результаты обследования устной речи и письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня**

Представим качественный и количественный анализ результатов констатирующего эксперимента, направленного на выявление уровня сформированности графических навыков необходимых для овладения процессом письма.

В ходе проведения первой серии заданий выяснено, что в ряде тетрадей по письму встречается большое количество орфографических ошибок, наряду с ними есть и единичные дисграфические ошибки, это пропуски гласных, добавления согласных звуков. Также при анализе отдельных тетрадей выявлена плохо сформированная зрительно – моторная координация, так как движения руки не согласованы с движениями глаз. Видно, что эти дети имеют значительные трудности в овладении процессом письма. У двоих мальчиков плохо развита мелкая моторика, так как эти ученики выходят далеко за границы строки, пишут не аккуратно, плавность движений нарушена. У некоторых детей встречаются исправления, неправильное выполнение заданий и неаккуратность при выполнении упражнений. Тоже самое наблюдалось в тетрадях по математике. У нескольких детей наблюдается не качество линий, так как они используют ручку, которая пишет неярко, прерывисто. От выбора ручки тоже во многом зависит процесс письма.

Вторая серия эксперимента представлена циклом диагностических заданий. Анализ результатов второй серии констатирующего эксперимента позволил выявить следующее.

Дети были положительно настроены, заинтересованы, им нравилось выполнять задания. Это происходило, потому что использовался занимательный диагностический материал и задания предоставлялись в игровой форме, поэтому дети вели себя дисциплинированно, старались внимательно выслушивать инструкции до конца и немедленно приступали к

выполнению задания. Как правило, пояснение к инструкции не требовалось.

Однако, некоторые ребята, не дослушав задания до конца, приступали к работе, что приводило к неправильному выполнению задания, задавали вопросы, отвлекая соседей по парте и педагога. Поэтому приходилось объяснять задание индивидуально.

В классе был мальчик, который очень быстро справлялся с работой и требовал объяснение следующего задания. При этом при выполнении задания «Зашумленные предметы, буквы», он пририсовал элементы к изображенным предметам, хотя этого не требовала инструкция. В письменных работах и рисунках данного ребенка наблюдался чрезмерный нажим ручкой и обведение несколько раз одного элемента. Это говорит о том, что мальчик обладает высокой работоспособностью, но требует к себе повышенного внимания со стороны педагога.

Многие дети старались исправить, допущенные ошибки, несколько раз обводили или зачеркивали элементы. Данное наблюдение говорит о начале формирования самоконтроля. Следует отметить, в работах нескольких детей наблюдается небольшой тремор, что говорит о тревожности этих ребят.

Предложенные задания выполнялись всеми учениками, но с различной успешностью. В ходе предоставления заданий выделились простые и трудные задания констатирующего эксперимента.

Простыми оказались задания на изучение пространственной организации движений, «Зашумленные предметы, буквы» и «Точечный рисунок». Почти все дети легко справлялись с ними. Ученики точно узнали все спрятавшиеся предметы и буквы, правильно их подписав. При выполнении задания, которое заключалось в пересчете кружков визуально, некоторые дети пытались посчитать кружки пальцем несмотря на то, что это было запрещено. Допущенная ошибка при выполнении этого задания свидетельствует, по мнению авторов данной методики, о недостаточной интегрированности зрительного анализатора.

Наиболее трудными для учащихся оказались задания, направленные на

исследование графических навыков. При выполнении задания «Графический диктант» многие учащиеся допустили ошибки, что говорит о недостаточном умении передвигать руку слева направо по линии письма. С заданием «Заборчик, цепочка» тоже не справилось большинство учащихся. Некоторые дети выполняли это задание неуверенно, медленно, с отрывом ручки от бумаги. Также имеются работы, в которых нарушена плавность движений. Это свидетельствует о том, что графические навыки не сформированы соответственно возрасту.

Самым трудным оказалось задание под № 9, которое заключалось в штриховке букв по образцу. Некоторые дети не соблюдали параллельность линий, выходили за контур фигуры, сближали штрихи и не соблюдали расстояние между ними, что говорит о недостаточной сформированности мелкой моторики. Задание с сюжетной картинкой вызвало затруднения у половины учащихся, в особенности дети путали понятия дальше - ближе, право - лево.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выделить и описать 3 уровня сформированности графических навыков: высокий, средний, низкий.

В ходе эксперимента выделилась группа детей, которые внимательно слушали инструкции, работали самостоятельно, правильно и уверенно выполняли все задания и допустили незначительные ошибки. Этим учащимся мы отнесли к высокому уровню сформированности графических навыков.

К среднему уровню причислена группа детей, которые выполняли задания медленно, неуверенно, с отрывом карандаша от бумаги, допустили ошибки, исправляли написанное.

Также выделилась группа детей, у которых допущено много ошибок в заданиях на пространственную организацию движений, не выполнен графический диктант, нарушена плавность движений при проведении ломаных линий и неотрывно графических рядов. У некоторых детей из этой группы страдает мелкая моторика, это особенно наблюдается в задании на

штриховку букв по образцу. Данную группу учащихся мы отнесли к низкому уровню сформированности графических навыков.

*Таблица 1*

***Шкала коэффициентов, обозначающих сформированность графических навыков у учащихся третьего класса на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы***

Имя испытуемого	Задания									Всего
	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8	№9	
Анна	1	1	0	0	1	1	1	0	0	5
Борис	0	1	0	0	0	1	0	0	2	4
София	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2
Денис	0	2	0	0	0	0	1	0	2	5
Елена	2	2	0	1	0	2	1	1	1	10

Из таблицы видно, что чуть меньше половины детей имеют средний уровень сформированности графических навыков 40%, 60% - низкий уровень сформированности графических навыков.

В ходе исследования было выявлено, что дети различаются по уровню развития графических и коммуникативных навыков, ориентированности в пространстве, а также использованию грамматической формы для письма.

Подведем итоги проведенного констатирующего эксперимента.

В результате исследования удалось распределить детей по уровням сформированности графических навыков, ориентировки в пространстве и использования грамматических форм необходимых для овладения процессом письма: высокий, средний, низкий. Каждый уровень характеризуется рядом показателей.

В ходе исследования выяснилось, что многие учащиеся третьего класса неправильно используют грамматические формы, не все дети достаточно хорошо ориентируются в пространстве, так как отмечается смешение понятий «право - лево», «дальше - ближе». Несколько учеников испытывают затруднения в выполнении пространственно-организованных движений, что связывается с незрелостью «схемы тела».

В результате изучения графических навыков выделилась группа детей,

у которых эти навыки сформированы не в соответствии с возрастом. У данной группы учащихся третьего класса плохо развита мелкая моторика, движения неплавные, неуверенные, нарушена зрительно – моторная координация и отсюда возникают трудности в овладении процессом письма. Таким образом, диагностика предрасположенности к дисграфии у учащихся первых классов общеобразовательной школы позволяет сделать вывод о том, что среди учащихся третьих классов 50% без целенаправленного воздействия могут иметь трудности в усвоении русского языка.

*Таблица 2*

***Результаты обследования устной речи детей с ОНР III уровня***

Ребенок	Описание сюжетной картинкой	Рассказ по серии картинок	Пересказ	Навык словоизменения	Навык словообразования	Звуковая структура	Итоговый балл
Анна	2 балла	1 балл	2 балла	1 балл	1 балл	2 балла	9
Борис	1 балл	1 балл	1 балл	1 балл	1 балл	1 балл	6
София	2 балла	2 балла	2 балла	2 балла	1 балл	2 балла	11
Денис	1 балл	1 балл	1 балл	1 балл	1 балл	1 балл	6
Елена	2 балла	2 балла	2 балла	2 балла	2 балла	1 балл	12

Обобщая результаты обследования устной речи детей с общим нарушением речи III уровня, можно сделать следующие выводы:

Дети в этой группе имеют разные уровни навыков в устной речи, что подтверждается их итоговыми баллами.

София и Елена продемонстрировали высокий уровень навыков в устной речи, получив 11 и 12 баллов соответственно. Они успешно справились с описанием сюжетных картинок, рассказами, пересказами и навыками словоизменения и словообразования. Анна, хотя имеет трудности в некоторых аспектах, таких как навык словоизменения и словообразования, все равно продемонстрировала приемлемый уровень навыков в устной речи,

набрав 9 баллов. Денис и Борис испытывают серьезные трудности в устной речи, получив по 6 баллов. Они показали низкий уровень навыков в описании сюжетных картинок, рассказах, пересказах и навыках словоизменения и словообразования. Анализ результатов позволяет сделать вывод о значительной вариабельности в уровнях навыков у этих детей с нарушением речи.

*Таблица 3*

***Результаты обследования письменной речи детей с ОНР III уровня***

Ребенок	Диктант	Списывание	Итоговый балл
Анна	2 балла	3 бала	5 баллов
Борис	1 балл	2 балла	3 балла
София	3 балла	3 балла	6 баллов
Денис	1 балл	1 балл	2 балла
Елена	3 балл	3 балла	6 баллов

Обобщая результаты обследования письменной речи детей с общим нарушением речи III уровня, можно сделать следующие выводы:

У Софии и Елены недостаточное развитие грамматической структуры речи проявляется в виде пропуска членов предложения.

У Анны присутствуют ошибки в синтаксической структуре предложения, проявляющаяся в сочетании слов (несоответствие числа и падежа зависимого слова с главным, несоответствие существительных и прилагательных)

У Бориса и Дениса отмечаются нарушение правильной структуры речи, которое проявляется в несоответствии порядка слов в предложении, пропуске или замене предлогов, а также неправильном сочетании существительных и прилагательных

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о необходимости проведения целенаправленной, систематической коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста, страдающими аграмматической дисграфией.

## **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2**

В исследовании приняли участие 5 детей младшего школьного возраста. Исследование основывалось на следующих основных принципах обследования: принцип развития, системного подхода, комплексности, направленности, индивидуального подхода, динамичности. Выяснено, что в ряде тетрадей по письму встречается большое количество орфографических ошибок, наряду с ними есть и единичные дисграфические ошибки, это пропуски гласных, добавления согласных звуков. Также при анализе отдельных тетрадей выявлена плохо сформированная зрительно – моторная координация, так как движения руки не согласованы с движениями глаз. Видно, что эти дети имеют значительные трудности в овладении процессом письма.

### **ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

#### **3.1. Методологическое обоснование и логопедическая работа по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня**

Цель – коррекция аграмматической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Задачи:

1. определить направления работы по коррекции дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи.
2. разработать содержание логопедической работы по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи.

В решении выявленных проблем используется комплексный дифференцированный подход в процессе логопедической работы по коррекции аграмматической дисграфии.

Для коррекционной работы формирующего этапа исследования использовались рекомендации разных авторов: А. В. Ястребова, Илларионовых и Л. Ф. Спировой; М. С. Грушевской и др.

Индивидуальная коррекционная работа строится с учетом выявленных индивидуально-психологических особенностей ребенка.

Принципы, на которые мы полагались при коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи:

Принцип системного подхода.

Обязателен учет структуры дефекта в логопедической работе, определения главного нарушения и соотношения первичных симптомов.

Основополагающий принцип учёта структуры нарушений в речи – это

учет особенностей речевого нарушения, которые имеют место быть у данного ребенка.

В большинстве случаев нарушения речи – это синдром, в структуре которого есть сложные и противоречивые связи между речевыми и неречевыми симптомами.

Принцип комплексности.

Если большинство нарушений представляют собой сочетание речевых и неречевых симптомов, значит необходимо комплексное психологическое воздействие. Это воздействие на весь синдром при нарушении речи в целом.

Психолого-медицинское воздействие очень важно при устранении всех сложных речевых расстройств, но особенно значимо это воздействие для устранения дизартрии, заикания и афазий.

Принцип дифференциального подхода.

Дифференцированная система логопедической работы по устранению различных форм нарушений речи имеет дифференцированный характер с учетом множества факторов. Различные подходы к ребенку должны быть основаны на изучении этиологии, механизмов и симптомов нарушения речи. Возрастные особенности ребенка также учитываются. С помощью коррекционных мероприятий можно выявить общие закономерности развития аномальных детей.

Чтобы правильно использовать логопедические методы воздействия, необходимо учитывать уровень развития речи, познавательной деятельности ребенка, особенности сенсорной сферы и моторики.

Принцип поэтапного проведения коррекционной работы в работе логопеда.

Психологическое воздействие – это целенаправленный, сложный и многоступенчатый процесс, в котором выделяются различные этапы. Каждый имеет свои цели, задачи, методы и приемы коррекции. Поэтапно формируется предпосылка к переходу от одного этапа к другому. Также работа по устранению нарушений речи включает в себя следующие этапы:

постановка, автоматизация и разделение звуков.

### **3.2. Содержание логопедической работы по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня**

Логопедическая работа по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня включает в себя комплексный подход, охватывающий различные аспекты коммуникативной деятельности ребенка.

Логопедическая работа по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи имеет следующие направления:

- развитие у детей функции словообразования, словоизменения.
- обучение словарному составу, формированию навыков словообразования.
- работа с однокоренными словами.
- формирование навыков морфологического анализа слов;
- дополнительные уточнения в структуре предложения.

Начальным этапом коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи – это собственно коррекционная работа, которая проводится в три взаимосвязанных этапа (1-й, 2-й и 3-й).

Первый этап. Основные цели и задачи логопедической работы данного этапа – развитие функции словообразования;

Вторая стадия коррекции направлена на проведение морфологического анализа слов и работы с их однокоренными формами;

Третий этап коррекционно-обучающего процесса является заключительным. Главными целями и задачами этого этапа являются развитие и улучшение умений и навыков в построении связного высказывания.

Дальнейший шаг в исправлении аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста с общим нарушением речи заключается в проведении коррекционно-развивающих занятий.

На первом этапе логопедической деятельности, которая была проведена, основной целью было обучить детей правильному произношению слов.

1. Осуществляется тренировка развития функций словообразования у детей, которая направлена на упражнения по формированию слов с уменьшительным значением. В данной тренировке применяются различные приставки, такие как -к, -ик, -чик, и другие, а также развивается навык образования и различия возвратных глаголов и притяжательных слов с использованием суффикса -ин.

2. Чтобы сделать процесс более понятным и организованным для ребенка, важно научить его определять форму множественного числа существительных в именительном падеже и соотносить их с глаголами настоящего времени 3-го лица в соответствующем числе

3. Чтобы научить детей создавать связные высказывания, необходимо обучать их правильному порядку слов в предложении, различию между связным текстом и простым набором предложений, словосочетаний и фраз. Кроме того, важно научить детей составлять тексты из двух-трех предложений, объединяя их по смыслу с помощью повторения слов, использования личных местоимений и наречий.

С начала данного момента детям предлагается и активно закрепляется понимание о том, что слово является составной частью предложения и обладает своим смысловым значением. На иллюстрациях, изображающих различные предметы, можно наблюдать их названия. С использованием учебного материала возможно укрепление запоминания слов, обозначающих объекты, как живые, так и неживые. Кроме того, проводится работа по различению вопросов «кто?» и «что?», а также расширению лексического запаса по темам «Школа» и «Учебные вещи».

В то же время осуществляются тренировки, направленные на развитие акустического и визуального восприятия.

Виды деятельности:

- Игра «Определите слово» (различение слова и набора звуковых сигналов).

- Фронтальная работа с картинками, изображающими живые и неживые объекты.

- Формулирование вопросов к словам.

- Участие в игре «Угадай, что лишнее!» (школьник, образовательное учреждение, фотоальбом, письменный инструмент).

- Создание модели речевой ситуации «Моя школа» с помощью моделирования

Связи между русским языком и названиями предметов; различение слов, обозначающих названия предметов, по вопросам кто? что?

Правила устного общения – это нормы, регулирующие устную коммуникацию.

В настоящий момент происходит стимуляция лексического резерва в области игрушек, одежды, животных, а также фруктов и овощей.

Различные виды деятельности:

- Требуется выполнить задание, связанное с предметными картинками, на которых изображены два или более одинаковых предмета.

- При сопоставлении слов (например, основного и производного: коза - козел), возможно создание аудиальных шаблонов.

- Разнообразные задания, выполненные с использованием фронтальной работы с опорными таблицами, наглядно демонстрируют отличия в терминах и объектах.

- Упражнение на изменение слова, которое было дано.

- Совместная работа;

- Игра с мячом «Скажи наоборот» как способ обогащения знаний.

- «Один – много» и «У кого сколько».

·Электронный вариант игры «Магазин».

Также, в процессе обучения на первом этапе происходит формирование уменьшительно-ласкательных форм существительных путем добавления суффиксов. Выбирается общее значение из группы слов с одним значением. Определяется общая морфема, обозначающая это значение, и сопоставляется с буквенным обозначением. Развивается навык распознавания на слух, а также использовать в речи названия крупных или мелких предметов.

Виды деятельности:

·В процессе работы с предметами, сопоставляя наименования крупных и мелких объектов; развлекательная игра «В гости к гномику и гному».

·Игра «Поищите пару»;

·Например, в задаче на разгадывание ребусов, есть предметная картинка (шкаф), а также письменное обозначение суффиксов.

·Разнообразные виды выделения слова в тексте детских песен и стихов.

·Игра под названием «Угадайте, какое животное» включает в себя изображения шара, огня и пуха, а также карточки с письменными обозначениями суффиксов.

·Игра «Путеводитель»;

Далее происходит тренировка навыков корректного употребления слов, обозначающих молодых представителей животных. Прилагательные, которые указывают на детенышей животных, образуются путем модификации звукового состава основы производного слова.

Осуществляется работа по расширению словарного запаса в рамках темы «Животные, обитающие в нашем регионе» и «Дикие и домашние животные»

Основные виды работ:

·Электронное приложение, которое предлагает фронтальную работу с изображениями животных и их малышей.

·По образцу: образование слов;

·Игра в лото «Большие и малые»;

·Совместная работа;

Второй этап коррекции.

На данном этапе задачами стали:

1. В процессе обучения детей различным способам связи слов в словосочетаниях и предложениях акцент делается на следующих аспектах: формирование разнообразных видов словосочетаний и предложений; различение между отдельными частями речи.

2. Изучение словообразования непродуктивных форм словоизменения. Дети осваивают процесс образования существительных, используя различные суффиксы. Дети также учатся различать и образовывать глаголы в совершенном виде, а также образовывать притяжательные прилагательные с помощью суффиксов. Они также осваивают образование относительных прилагательных, добавляя соответствующие суффиксы.

3. Задача заключается в создании самых сложных для детей словоформ, которые не будут иметь практической ценности. Дети должны научиться понимать и использовать логико-грамматические конструкции, такие как "положите книгу на стол" или "положите карандаш на книгу". Они также должны научиться понимать и использовать предложно-падежные конструкции с именами существительными в косвенных падежах, а также уметь использовать имена существительные во множественном числе без предлогов. Дети должны также научиться использовать и различать глаголы настоящего и прошедшего времени в 1, 2, и 3-ем лице, а также согласовывать существительные и глаголы прошедшего времени в числе и роде. Наконец, они должны научиться согласовывать имена прилагательные с именами существительными в числе.

Основная цель этого этапа заключается в развитии словарного запаса и совершенствовании грамматических навыков. Данная задача предполагает активное взаимодействие в классной обстановке и включает следующие компоненты:

1. Уточнять детское понимание слов, постоянно обогащать их

словарный запас, вводить новые термины в их словарный репертуар, развивать активные навыки использования различных способов образования слов;

2. Изучение значения использования синтаксических конструкций;

3. Для того чтобы обучить учащихся правильному использованию грамматического оформления связной речи, необходимо научить их умению использовать словосочетания, связи между словами в предложении и образцов различных синтаксических конструкций.

На фронтальной основе проводятся занятия, посвященные второму этапу коррекционного обучения.

Основная цель работы над развитием морфологических обобщений - поможет ученикам, создавать слова с помощью различных суффиксов, а также лучше усваивать правила русского языка и использовать их в письменной и устной речи. Их использование в различных образовательных ситуациях является важным фактором. Развитие умения устанавливать связь между формой слова и его смыслом является ключевым аспектом в логопедических занятиях, которые направлены на обучение коммуникации в различных образовательных ситуациях.

Однако, прежде чем начать, требуется расширить возможности языка в плане лексико-грамматических конструкций.

- Изучение способов формирования слов с использованием суффиксов и правильного использования этих суффиксов в процессе образования слов.

- Приобретение навыков формирования слов с использованием приставок и их правильного применения в практике.

- Необходимо уделить внимание определению синонимов, изучению функций предлогов и их вариантов применения, а также различению приставок и предлогов.

- Важные знания в этом процессе также имеют основные умения правильно подбирать синонимы, антонимы и разбираться в многозначности слов.

Система работы с глаголами, образованными с применением приставок, включает следующие фазы:

- Усвоение значения глагола, образованного от определенной приставки и его исходного слова;
- Анализ слов с разными приставками, но одним корнем, например, "приходили - уходили";
- Выявление общего элемента в глаголах с одинаковыми приставками, корнями и окончаниями;
- Развитие правильного отношения к использованию приставок и предлогов, таких как "пришёл к", "перелез через", "отполз за".

Главная цель коррекционно-развивающего обучения логопедического пункта, для детей с общеречевыми нарушениями, заключается в том, чтобы создать условия для успешного освоения ребенком общеобразовательной программы на родном языке. Для заполнения пробелов на лексико-грамматическом уровне используется работа, которая не связана с определенными темами, а направлена на развитие представлений о лексическом поле и динамической структуре слов. Для достижения данной цели активно исследуются различные модели предложений при изучении языка и развитии устной речи. Особое внимание уделяется изучению темы "Словообразование с приставками", которая является эффективной и подробной. На следующем этапе развития навыков чтения и письма продолжается работа над улучшением этих навыков. Учащиеся практикуются в различении слов с разными грамматическими формами, словами, имеющими одинаковое происхождение, а также словами, образованными с использованием различных приставок от одного корня.

Учащиеся тренируются в распознавании слов с разными грамматическими формами, такими как «друг», «друга», «к другу», «о друге»; слов с одинаковыми окончаниями, например «на досках», «на диванах», «в пакетах», «в альбомах»; слов с общим корнем, как «земля», «земляк», «земляника», «земляничное»; слов, образованных с помощью

разных приставок от одного корня, таких как «присесть», «отсесть», «пересесть»; и слов с одинаковыми приставками, но разными корнями, например "принести", "приделать", "приготовить", "приписать".

После работы с отдельными словами важно сопоставить их фонетическую структуру и определить значимость их значений.

Для повышения понимания структуры слова, определения значения слова или его части и избегания ошибок при замене слов, учащимся рекомендуется выполнять описанные выше упражнения. Во время чтения, дети могут сразу распознавать все слова и группировать их по лексико-грамматическим признакам. Дополнительно, детям предлагается:

- Самостоятельно выбирать и подбирать слова и выражения, соответствующие предмету обсуждения;
- Составлять слова, отвечающие на вопросы «что делает?», «кто и что?»;
- Также дается задание найти существительные, подходящие по смыслу к глаголам-синонимам, а также использовать наиболее подходящие глаголы для выражения действия (сделать и приготовить – учебники, обед, лекарства, уход за волосами; сборка модели самолета, игрушку);
- По смыслу подходят имена существительные (мокрый, влажный и сырой) (снег или дождь, песок), люди на земле, дерево-дерево и т.д.
- Использовать наиболее подходящие для выражения действия глаголы (ручка и ручку...);
- Поставить вопрос с опорой на глагол (восхищаться, трогать): кто вызывает восхищение?; кого/что можно трогать?; к чему возникает чувство восхищения?

При выполнении данных упражнений следует уделить внимание тому, чтобы учащиеся полностью осознавали значения каждого слова, а не ограничивались приблизительными предположениями.

В этом разделе представлены упражнения, которые проводятся как с отдельными словами и словосочетаниями, так и с предложениями разной

сложности, а также с текстом в целом.

Как мы видим, на II этапе коррекционно-развивающего обучения формируются важное качество письменной речи – ловкость к толкованию значения слов в прямом и переносном смысле.

Работая над развитием связной речи на коррекционно-развивающих занятиях второго этапа, прорабатываются разнообразные высказывания, диалоги, которые в дальнейшем приобретают широкие размеры. На первом месте стоит формирование способности ребенка к доказательству, а также умение рассуждать и делать выводы. На этом же этапе дети усваивают смысловые связи слов, сначала отличающихся друг от друга по семантике; позже – между словами, которые отличаются только одним дифференциально-семантическим признаком.

Выполняя различные упражнения, дети понимают функциональность лексических и грамматических средств языка и закрепляют навыки правильного их использования в устном общении.

*Таблица 4*

***Тематическое планирование коррекционной работы***

<b>№</b>	<b>Занятия</b>	<b>Тема</b>	<b>Содержание работы</b>
1	Введение	Знакомство с учащимися и задачами	Определение индивидуальных потребностей и целей коррекции.
2	Основы грамматики	Части речи и предложение	Введение в понятия существительного, прилагательного, глагола и простого предложения.
3	Предлоги и союзы	Основы связи слов в предложении	Работа с предлогами и союзами, их роль в формировании смысловых связей.
4	Пунктуация	Знаки препинания и их использование	Основы знаков препинания и их роль в структуре предложения.
5	Предложения	Построение правильных предложений	Упражнения на построение предложений с правильным синтаксисом.
6	Глаголы	Виды и времена глаголов	Освоение грамматических правил, связанных с видами и временами глаголов.
7	Имена существительные	Падеж, число, род	Работа по согласованию существительных с прилагательными и глаголами.

№	Занятия	Тема	Содержание работы
8	Имена прилагательные	Согласование прил. с сущ.	Правила согласования прилагательных с существительными.
9	Словообразование	Производные и сложные слова	Работа с производными словами и сложносочиненными словами.
10	Орфография и пунктуация	Правила орфографии и пунктуации	Введение в правила правописания и использования знаков препинания.
11	Построение текста	Планирование текста и структура	Обучение структуре текста: введение, развитие, заключение.
12	Работа с текстом	Чтение и анализ текстов	Чтение и обсуждение текстов для развития понимания и восприятия текста.
13	Творческое письмо	Составление коротких рассказов	Поддержка развития навыков самостоятельного творческого письма.
14	Оценка и коррекция	Анализ и исправление ошибок	Работа над самоконтролем и исправлением собственных ошибок.
15	Групповая работа	Совместное создание текста	Совместная работа над текстом для улучшения навыков сотрудничества и общения.
16	Работа над дикцией	Улучшение произношения слов	Упражнения на правильное произношение слов и звуков.
17	Разговорные навыки	Развитие устной речи	Упражнения и ролевые игры для улучшения навыков устного общения.
18	Коррекция произношения	Работа с индивидуальными звуками	Коррекция произношения звуков, которые вызывают трудности.
19	Аудирование	Понимание слушаемого текста	Активное слушание и ответы на вопросы по слушаемым текстам.
20	Зрительные навыки	Развитие навыков визуального анализа	Анализ и интерпретация изображений и графики.
21	Лексика и синонимы	Расширение словарного запаса	Изучение новых слов и синонимов для богатства лексики.
22	Чтение вслух	Подготовка и исполнение текста	Учебное чтение вслух с пониманием и выразительностью.
23	Подведение итогов	Анализ достижений и целей	Оценка прогресса и обсуждение дальнейших шагов.
24	Заключение	Завершение программы	Подведение итогов коррекции и выдача рекомендаций для дальнейшей работы.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ

Цель коррекционной работы заключалась в коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи. В решении выявленных проблем используется комплексный дифференцированный подход в процессе логопедической работы по

коррекции аграмматической дисграфии. Для коррекционной работы формирующего этапа исследования использовались рекомендации разных авторов: А. В. Ястребова, Илларионовых и Л. Ф. Спириной; М. С. Грушевой и др.

Индивидуальная коррекционная работа строится с учетом выявленных индивидуально-психологических особенностей ребенка.

Логопедическая работа по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи имеет следующие направления: развитие у детей функции словообразования, словоизменения. обучение словарному составу, формированию навыков словообразования. работа с однокоренными словами. формирование навыков морфологического анализа слов; дополнительные уточнения в структуре предложения;

Основная задача коррекционного и развивающего обучения для детей, страдающих общими нарушениями речи, заключается в формировании у них необходимых условий для полноценного усвоения общеобразовательных программ. Для того чтобы восстановить пробелы в лексике и грамматическом уровне, необходимо развивать представления о структурированном словаре, его динамической структуре.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе теоретического анализа литературы, установлено, что графомоторные навыки представляют собой привычные положения и движения руки, которые позволяют изображать закодированные в графеме звуки и их соединения. Важнейшей функцией формирования графомоторных навыков является слухо-зрительно-моторная координация. Овладение графомоторными навыками в онтогенезе происходит поэтапно одновременно с развитием изобразительной деятельности. Период развития ребенка от года до примерно четырех-пяти лет характеризуется быстрым овладением произвольной регуляцией движений руки. Максимального развития межанализаторная интеграция достигает в возрасте примерно 6-8 лет.

Под дизартрией принято понимать нарушение всей звуковой системы речи, что обусловлено органической недостаточностью иннервации рече-двигательной мускулатуры ребенка. Клиническое понятие дизартрии значительно шире, его применяют и по расстройствам речи, вызванных другими формами рече-двигательной недостаточности. При фонематическом недоразвитии речи незакончен процесс формирования звуков, отличающихся тонкими акустическими или артикуляционными признаками. Установлено, что у детей с минимальными дизартрическими расстройствами имеются нарушения в процессе формирования графомоторных навыков, они не ориентируются на листе бумаги, зрительно-моторная координация нарушена. Проблема подготовки дошкольников к овладению навыками письма, в частности, формирование графомоторных навыков, является одним из самых сложных и актуальных в педагогической науке. Первый этап предполагает развитие межполушарного взаимодействия, развитие общей и мелкой моторики. Второй этап предполагает формирование пространственных представлений и вербального обозначения пространственных отношений. Третий этап направлен на развитие зрительного гнозиса. Четвертый этап направлен на формирование изобразительно - графических способностей.

Формирование правильного графомоторного навыка у детей с минимальными дизартрическими проявлениями происходит с учетом ряда психолого-педагогических условий, которые важно знать специалисту и ориентироваться на них. Дисграфия - частичное специфическое нарушение процесса письма - является серьёзным препятствием в овладении учениками грамотой на начальных этапах обучения, а на более поздних в овладении грамматикой родного языка. Для предупреждения данного нарушения необходима своевременная первичная и вторичная профилактика, а также коррекционно-педагогическая работа с детьми, имеющими повышенный риск возникновения дисграфии. Успешное осуществление профилактических мероприятий зависит от контакта логопеда с учителем начальных классов.

В исследовании приняли участие 5 детей младшего школьного возраста. Исследование основывалось на следующих основных принципах обследования: принцип развития, системного подхода, комплексности, направленности, индивидуального подхода, динамичности. Выяснено, что в ряде тетрадей по письму встречается большое количество орфографических ошибок, наряду с ними есть и единичные дисграфические ошибки, это пропуски гласных, добавления согласных звуков. Также при анализе отдельных тетрадей выявлена плохо сформированная зрительно – моторная координация, так как движения руки не согласованы с движениями глаз. Видно, что эти дети имеют значительные трудности в овладении процессом письма.

Цель коррекционной работы заключалась в коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи. В решении выявленных проблем используется комплексный дифференцированный подход в процессе логопедической работы по коррекции аграмматической дисграфии. Для коррекционной работы формирующего этапа исследования использовались рекомендации разных авторов: А. В. Ястребова, Илларионовых и Л. Ф. Спировой; М. С. Грушевской и др.

Индивидуальная коррекционная работа строится с учетом выявленных индивидуально-психологических особенностей ребенка. Логопедическая работа по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи имеет следующие направления: развитие у детей функции словообразования, словоизменения, обучение словарному составу, формированию навыков словообразования. работа с однокоренными словами. формирование навыков морфологического анализа слов; дополнительные уточнения в структуре предложения. Основная цель коррекционно-развивающего обучения детей с общим недоразвитием речи в логопедическом пункте – формирование у них предпосылок к полноценному усвоению общеобразовательной программы родного языка. Поэтому вся работа по восстановлению пробелов лексико-грамматического уровня ведется не на основе определенных тем («Профессии людей», «Домашние и дикие животные» или других, а для формирования представлений о лексических полях, динамической структуризации слов ребенка.

Цель работы достигнута, задачи, которые ставились в соответствии с целью, выполнены полностью.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агеев В. С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов // Вопр. психологии. – 1987. – № 2. – С. 152–157.
2. Алентьева Е. И., Курбангалиева Ю. Ю., Дубченкова Н. О., Попова О. А. Изобразитель-ная деятельность в коррекции нарушений письма у учащихся начальных классов // Гуманитарные исследования. Журнал фундаментальных и прикладных исследований. - Издательский дом «Астраханский университет», 2014. - № 2 (50). - С. 120-125.
3. Ахутина Т. В. Иншакова О. Б. Нейропсихологическая диагностика. - М.: Секачев, 2016. - 153 с.
4. Ахутина Т. В. Профилактика и преодоление трудностей в обучении на раннем этапе: методическое пособие. Москва: Издательство «В. Секачев», 2017. 110 с.
5. Блонский П. П. Психология младшего школьника. – Воронеж: МОДЭК, 1997.
6. Выготский Л. С. Избранные псих. соч. -СПб: Лань, 2004. - 284 с.
7. Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Смысл. – 2003. – 257 с.
8. Глозман Ж. М. Нейропсихология детского возраста. – М.: Академия, 2009. – 146 с.
9. Деннисон П. И., Деннисон Г. И. Образовательная кинестетика для детей: базовое пособие по Образовательной Кинесиологии для родителей и педагогов, воспитывающих детей разного возраста: пер. с англ. - М.: Восхождение, 2008. - 200 с.
10. Дубинина, Т. Е. Нейропсихологический подход к проблеме дисграфии младших школьников / Т. Е. Дубынина, Е. П. Рыжевич. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 10 (300). – С. 133-134. – URL: <https://moluch.ru/archive/300/67844/> (дата обращения: 06.03.2023).
11. Ефименкова Л. Н., Садовникова И. Н. Коррекция устной и

письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопеда. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 232 с.

12. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. Москва: Национальный книжный центр, 2015. 320 с.

13. Ишимова О. А. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Письмо: пособие для учителя. ФГОС. Москва: Просвещение, 2018. 126 с.

14. Клецина И. С. Гендерная социализация: учеб. пособие. – СПб.: РГПУ им. Герцена, 1998. – 657 с.

15. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: Мим, 1997; Речь, 2003. – 149 с.

16. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: МиМ, 2016. 286 с.

17. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 264.

18. Лалаева Р. И. Дисграфия // Хрестоматия по логопедии: в 2 т. Т 2 / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – М.: Владос, 1997. – С. 502–511.

19. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. - Ростов-н/Д.: Феникс; СПб.: Союз, 2004. - 179 с.

20. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. Санкт-Петербург: СОЮЗ, 2011. 224 с.

21. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. - М.: Книга по требованию, 2010. - 244 с.

22. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие / под ред. Л. С. Волковой. - СПб.: Владос, 2004. - 216 с.

23. Логозаврия: Интернет-ресурс для развития речи с онлайн-играми [Электронный ресурс]. - URL: [www.logozawr.ru](http://www.logozawr.ru).

24. Логопедические программы «Игры для Тигры», «Гарфилд» [Электронный ресурс]. - URL: <https://logoprogram.ru/games/paint-sounds.html>.
25. Логопедический портал Мерсибо [Электронный ресурс]. - URL: <http://mersibo.ru/>.
26. Логопедия / ред. Л. С. Волкова, С.Н. Шахова. Москва: Владос, 2015. 680 с.
27. Лурия А. Р., Цветкова Л. С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. - М.: Институт практической психологии, 2006. - 64 с.
28. Лурия А. Р., Цветкова Л. С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. Москва: МПСИ, 2018. 84 с.
29. Мурованая Н. Н. Коррекция дисграфии у младших школьников с учетом нейропсихологического подхода // Гуманитарные науки . 2020. №4 (52). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korreksiya-disgrafii-u-mladshih-shkolnikov-s-uchetom-neuropsihologicheskogo-podhoda> (дата обращения: 06.03.2023).
30. Оларь К. А. Преодоление дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №68-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preodolenie-disgrafii-u-mladshih-shkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 06.03.2023).
31. Парамонова Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. 128 с.
32. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: пособие. Москва: АРКТИ, 2010. 400 с.
33. Семенович А. В. Актуальные проблемы нейропсихологической квалификации отклоняющегося развития // Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. -М.: МПСИ, 2001. - С. 84-137.
34. Сиротюк А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. - М.: ТЦ Сфера, 2001. -

172 с.

35. Филичева Т. Б., Чиркина Г.В. Нарушения речи у детей. Москва: Профессиональное образование, 2015. 232 с.

36. Фраза, Букварь, Адалин [Электронный ресурс]. - URL: [http://adalin.mospsy.ru/1\\_03\\_00/10266.shtml](http://adalin.mospsy.ru/1_03_00/10266.shtml).

37. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. Москва: Просвещение, 1984. 158 с.