Содержание

Введение

Глава 1. Теоретические основы проблемы коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

§1.1 Характеристика грамматического строя детей с общим недоразвитием речи

§1.2 Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа V вида для детей с тяжелыми нарушениями речи

§1.3 Понятие аграмматической формы дисграфии

§1.4 Основные принципы коррекционной работы по устранению нарушений чтения и письма

§1.5 Система коррекционной работы по устранению аграмматической дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

Вывод

Глава 2. Логопедическая работа по устранению аграмматической дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

§2.1 Выявление состояния письменной речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи на третьем году обучения

Вывод

Заключение

Список литературы

Введение

В школах V вида очень остро стоит проблема преодоления нарушений письменной речи. У каждого ребенка с нарушениями речи в той или иной степени нарушена письменная речь. При внешне грамматически правильном оформлении высказывания на письме отмечаются стойкие нарушения грамматического строя речи. Эти нарушения могут проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и являются составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико-грамматического недоразвития. Это нарушение носит название аграмматическая дисграфия.

Чаще всего предпосылки нарушения письма выявляются у детей с общим недоразвитием речи, при котором наблюдается искажение морфологической структуры слова (изменение падежных окончаний, нарушение предложных конструкций, изменение падежа местоимений, числа существительных, нарушение согласования), замена префиксов, суффиксов, нарушение синтаксического оформления речи (трудности конструирования сложных предложений, пропуски членов предложения, нарушение последовательности слов в предложении). Ошибки устной речи находят отражение на письме, когда диагностируется аграмматическая дисграфия. Очень важно как можно раньше приступить к коррекционной работе по устранению аграмматической дисграфии, так как ошибки на письме могут привести не только к трудностям изучения родного языка, но и всей школьной программы в целом.

Аграмматическая дисграфия подробно описана в работах Р.Е. = Левиной, И.К. Колповской, Р.И. Лалаевой, С.Б. Яковлева. Чаще всего в коррекционной работе используется альбом и комплект тетрадей Мазановой Е.В. Проводится работа по коррекции грамматического строя речи.

Цель исследования: изучить теоретические аспекты проблемы коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи и выявить наличие аграмматической дисграфии в письменных работах детей.

Объект исследования: процесс формирования письменной речи учащихся младших классов с тяжелыми нарушениями речи.

Предмет исследования: особенности проявления аграмматической дисграфии в письменных работах детей с тяжелыми нарушениями речи.

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические источники по проблеме коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников с ТНР;

2. Изучить и определить наиболее оптимальные средства устранения аграмматической дисграфии у младших школьников, имеющих тяжелые нарушения речи;

3. Провести исследование письменной речи школьников с ТНР и выявить наличие аграмматической дисграфии.

Гипотеза исследования: мы считаем, что специфическими проявлениями аграмматической дисграфии учащихся младших классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи являются:

1. Ошибки в употреблении предлогов;

2. Ошибки в употреблении формы родительного падежа множественного числа существительных;

3. Ошибки в согласовании существительных с числительными.

Методы исследования:

Теоретические – анализ, обобщение и синтез специальной литературы;

Эмпирические – диагностирующие контрольные работы, изучение продуктов деятельности учащихся, изучение школьной документации, опытно-экспериментальная работа.

База исследования: БОУ ОО «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат №19 V вида для детей с тяжелыми нарушениями речи».

Глава 1. Теоретические основы проблемы коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

§1.1 Характеристика грамматического строя детей с общим недоразвитием речи

Ещё в прошлом столетии профессор Левина Р.Е., изучая наиболее тяжёлые речевые расстройства, выделила и подробно описала такую категорию детей, у которых наблюдается недостаточная сформированность всех языковых структур. У детей данной группы в большей или меньшей степени оказываются нарушенными произношение и различение звуков, недостаточно полноценно происходит овладение системой морфем, а следовательно плохо усваиваются навыки словоизменения и словообразования, словарный запас отстаёт от нормы, как по количественным, так и по качественным показателям; страдает связная речь.

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи, в зависимости от уровня речевого развития, учёные выделяют следующие нарушения грамматического строя речи.

Для первого уровня речевого развития характерно отсутствие или наличие зачаточного состояния понимания значений грамматических изменений слова. В речи детей отсутствуют предлоги и союзы, преобладают корневые слова, лишенные флексий. «Фраза» состоит из лепетных Элементов, которые последовательно воспроизводят обозначаемую ими ситуацию с привлечением поясняющих жестов. Каждый используемый элемент в такой «фразе» имеет многообразную соотнесенность и вне конкретной ситуации не может быть понятным. Как отмечает Волкова Л.С., если исключить ситуационно ориентирующие признаки, дети оказываются не в состоянии различить формы единственного и множественного числа существительных, глагола прошедшего времени, формы мужского и женского рода, не понимают значения предлогов. При восприятии обращенной речи доминирующим оказывается лексическое значение.

На втором уровне отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций: смешение падежных форм («едет машину» вместо «на машине»); нередко употребление существительных в именительном падеже, а глаголов в инфинитиве или форме третьего лица единственного и множественного числа настоящего времени; в употреблении числа и рода глаголов, при изменении существительных по числам («два каси» - два карандаша, «де тун» - два стула); отсутствие согласования прилагательных с существительными, числительных с существительными. Много трудностей дети испытывают при пользовании предложными конструкциями: часто предлоги опускаются вообще, а существительное при этом употребляется в исходной форме («книга идит то» - книга лежит на столе); возможна и замена предлога («гиб лятет на далевим» - гриб растет под деревом). Союзы и частицы употребляются редко. Понимание обращенной речи значительно развивается за счет различения некоторых грамматических форм. Дети могут различать и понимать формы единственного и множественного числа существительных и глаголов (особенно с ударными окончаниями), формы мужского и женского рода глаголов прошедшего времени. Затруднения остаются при понимании форм числа и рода прилагательных. Значения предлогов различаются только в хорошо знакомой ситуации. Усвоение грамматических закономерностей в большей степени относится к тем словам, которые рано вошли в активную речь детей.

На третьем уровне речевого развития отмечается следующий аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе и падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов. Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение рода и числа, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения.

Описанные пробелы в развитии грамматического строя проявляются более отчетливо при обучении в школе, создавая большие трудности в овладении письмом, чтением и учебным материалом.

При нерезко выраженном общем недоразвитии речи проявляются ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежей множественного числа, сложных предлогов (в зоопарке кормили лисов, собаков); в использовании некоторых предлогов (выглянул из-за двери – «выглянул и двери», упал со стола – «упал из стола»). В отдельных случаях отмечаются нарушения согласования прилагательных с существительными. Особую сложность представляют конструкции предложений с разными придаточными: пропуски союзов («мама предупредила, я не ходил далеко» - чтобы не ходил далеко), замена союзов («я побежал, куда сидел щенок» - где сидел щенок), инверсия («наконец, все увидели долго искали которого котенка» - увидели котенка, которого долго искали).

Исходя из анализа литературных источников можно сделать следующие выводы: аграмматизм является чуть ли не самым устойчивым и одним из основных проявлений общего недоразвития речи (В.К. Воробьёва, 1967; Е.М. Мастюкова, 1981). Кроме того, сформированность грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи зависит от уровня их речевого развития (Р.Е. Левина, 1968; С.Н. Шаховская, 1969).

§1.2 Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа V вида для детей с тяжелыми нарушениями речи

Школа для детей с тяжёлыми нарушениями речи – тип специального школьного учреждения, предназначенный для детей, страдающих алалией, афазией, ринолалией, дизартрией, заиканием при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте. Успешное формирование речи и усвоение программы обучения у данного контингента детей эффективно лишь в школе специального назначения, где используется особая система коррекционного воздействия. Первоначально эти школы обеспечивали образование в объёме 4 классов массовой школы.

Наряду с задачами общеобразовательной школы общего типа в данном учреждении выдвигаются и специфические задачи:

1. Преодоление различных видов нарушений устной и письменной речи;

2. Устранение связанных с ними особенностей психического развития в процессе коррекционно-воспитательной работы в учебное и внеучебное время;

3. Профессионально-трудовая подготовка.

Школа состоит из двух отделений. В I отделение школы принимаются дети с диагнозом: алалия, афазия, дизартрия, ринолалия, заикание, имеющие общее недоразвитие речи тяжёлой степени, препятствующее обучение в общеобразовательной школе. При комплектовании классов учитывается в первую очередь уровень речевого развития и характер первичного дефекта. Во II отделение зачисляются дети, страдающие тяжёлой формой заикания при нормальном развитии речи.

В I и II отделении образовательный процесс осуществляется в соответствии с уровнем образования программ двух отделений. В I отделении – I ступень – начальное общее образование с нормативным сроком освоения 4 - 5 лет; II ступень – основное общее образование с нормативным сроком освоения 6 лет. Предельная наполняемость классов составляет 12 человек.

Выпускники специальных школ получают свидетельство о неполном среднем образовании.

В учебном процессе предусматривается большое число часов на производственно-трудовое обучение. При этом решаются две задачи: труд как важное коррекционно-воспитательное средство преодоления дефектов развития и формирования личности, и как главное условие подготовки детей с отклонением в психофизическом развитии к жизни и труду в обществе.

Коррекция нарушений речи и письма у учащихся проводится систематически в течение всего учебно-воспитательного процесса, но в наибольшей степени на уроках родного языка. В связи с этим выделены специальные разделы: произношение, развитие речи, обучение грамоте, фонетика, грамматика, правописание и развитие речи, чтение и развитие речи.

Преодоление разнообразных проявлений речевых дефектов детей обеспечивается сочетанием фронтальных (урочных) и индивидуальных форм работы.

§1.3 Понятие аграмматической формы дисграфии

У детей дисграфия часто бывает связана с различными нарушениями речи: дислалией, дизартрией, алалией – и выражается в особых трудностях овладения письменной речью. В тяжелых случаях овладение грамотой происходит медленно, с большими затруднениями и требует длительной специальной помощи.

Письменная речь школьника с дисграфией отличается от письма его сверстников большим количеством своеобразных ошибок. Это так называемые специфические ошибки.

Аграмматическая дисграфия охарактеризована в работах Р.Е. Левиной, И.К. Колповской, Р.И. Лалаевой, С.Б. Яковлева. Эта форма дисграфии выделена сравнительно недавно и признается не всеми авторами. Она связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Этот вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико-грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с дизартрией, алалией и у умственно отсталых. В связной письменной речи у детей выявляются большие трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями. [21]

Аграмматическая дисграфия обычно проявляется с 3-го класса, когда школьник, уже овладевший грамотой, "вплотную" приступает к изучению грамматических правил. И здесь вдруг обнаруживается, что он никак не может овладеть правилами изменения слов по падежам, числам, родам. Это выражается в неправильном написании окончаний слов, в неумении согласовать слова между собой. [27]

Самостоятельные письменные работы учащихся с общим недоразвитием речи (изложение, сочинение) имеют ряд специфических особенностей, касающихся как построения текста (недостаточная связность, последовательность и логичность изложения), так и недостаточно адекватного использования лексических, грамматических и синтаксических средств языка.

Часто встречается неправильное написание падежных окончаний («девочка» вместо девочку, «зайком» вместо зайкой, «курицам» вместо курицей). Обычно таких грубых ошибок в падежных окончаниях у детей с нормальным речевым развитием не наблюдается. Они допускают ошибки лишь в том случае, если в окончании есть безударная сомнительная гласная: на стули, по дороги, из речке и т.д. Подобного рода ошибки отмечаются и в письме детей с общим недоразвитием речи, но в гораздо большем количестве. [14]

К проявлениям аграмматизма можно отнести и синтаксические ошибки, связанные с неумением самостоятельно выделить законченную мысль в предложении. Дети с общим недоразвитием речи могут написать слитно несколько предложений, не связанных между собой, или, наоборот, разделить предложения на части, которые не являются завершенными ни в смысловом, ни в грамматическом отношении (На дворе. Лужи).

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

§1.4 Основные принципы коррекционной работы по устранению нарушений чтения и письма

Принцип комплексности. Дислексия и дисграфия не являются нарушениями, изолированными друг от друга. Они имеют единые механизмы и тесно связаны с нарушениями устной речи. Поэтому логопедическое воздействие охватывает весь комплекс речевых нарушений (устной речи, чтения и письма).

Патогенетический принцип предполагает учет механизмов нарушения чтения и письма. Во многих случаях сходные симптомы нарушений чтения и письма обусловлены различными причинами.

Принцип учета симптоматики и степени выраженности нарушений чтения и письма. Нарушения чтения и письма различаются не только по своим механизмам, но и по симптоматике. Характер ошибок в процессе чтения и письма зависит также от этапа овладения этими навыками. Так например на синтетическом этапе наиболее распространенными будут аграмматизмы в процессе чтения и письма. Работа по коррекции нарушений чтения и письма будет различной в зависимости от степени выраженности нарушения.

Принцип опоры на сохранное звено психической функции, на сохранные анализаторы, на их взаимодействие (принцип обходного пути). В основе этого принципа лежит учение о функциональных системах, о сложной структуре психических функций. Формирование высших психических функций в онтогенезе представляет собой сложный процесс организации функциональных систем.

Принцип поэтапного формирования умственных действий. В психологических исследованиях (А.Н. Леонтьев, В.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин) отмечается, что становление умственных действий – сложный и длительный процесс, который начинается с развернутых внешних операций, а затем сокращается, свертывается, автоматизируется, постепенно переводится в умственный план, то есть интериоризируется. Значимость поэтапного формирования умственных действий при коррекции нарушений чтения и письма обусловлена и тем, что правильное чтение и письмо возможно лишь при сформированности многих операций во внутреннем плане.

Принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала с учетом «зоны ближайшего развития» (по Л.С. Выготскому). Постепенное усложнение заданий и речевого материала в коррекционной работе проводится с учетом психологических особенностей школьников с тяжелыми нарушениями речи. Новые, более сложные задания первоначально даются на более простом речевом материале. И только тогда, когда будет сформировано, автоматизировано то или иное умственное действие, можно переходить к его выполнению на более сложном речевом материале. [12]

Принцип системности. Методика устранения каждого вида дислексии и дисграфии представляет собой систему методов, направленных на преодоление основного дефекта, на создание навыков, обеспечивающих овладение чтением и письмом, использование каждого метода определяется целью, задачами логопедической работы, его местом в общей системе коррекционного процесса.

Онтогенетический принцип. Этот принцип предполагает учет той последовательности формирования психических функций, которая имеет место в онтогенезе. Так при устранении аграмматической дислексии и дисграфии необходимо иметь ввиду последовательность овладения словоизменением и словообразованием, а также синтаксической структурой предложения.

При коррекции нарушений чтения и письма учитываются также общедидактические принципы: доступности, сознательности, конкретности, наглядности, индивидуального подхода и другие.

§1.5 Система коррекционной работы по устранению аграмматической дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

Проблема диагностики и коррекции причин трудностей в обучении русскому языку учащихся младших классов школы V вида особенно актуальна.

Аграмматическая дисграфия связывается с недоразвитием у детей лексико-грамматического строя речи, несформированностью морфологических и синтаксических обобщений. Ошибки при этой дисграфии могут проявляться на уровне слов, словосочетаний, предложений и текстов - нарушение смысловых и грамматических связей между предложениями, искажение морфологической структуры слов, нарушения согласования слов; искажение предложно-падежных конструкций, пропуски членов предложений и другие. Наиболее ярко аграмматическая дисграфия проявляется к окончанию обучения в начальной школе, т.е. когда морфологический принцип письма становится более значимым. Следовательно, при устранении ошибок на письме основной задачей является формирование обобщённых представлений о морфологической структуре слова и о синтаксической структуре предложений. Логопедическая работа проводится в следующих направлениях: уточнение и усложнение структуры предложения, развитие функции словоизменения, формирование навыков словообразования, развитие умений морфологического анализа слов, работа над однокоренными словами, закрепление грамматических форм в письменной речи.

Коррекционная работа проводится в три взаимосвязанных этапа.

1 этап:

1.Формирование навыка построения связных высказываний. Детей учат: соблюдать заданный порядок слов при записи предложения; отличать связный текст от набора слов, словосочетаний, предложений; составлять предложения из заданного набора слов без пропуска членов предложения и повторов; составлять тексты из 2-3 предложений, связывая их между собой по смыслу и используя для этого лексические повторы, личные местоимения, наречия.

2. Закрепление навыков словообразования. Детей учат: образовывать существительные с уменьшительно-ласкательным значением (с использованием суффиксов -к,-ик,-чик, и т.п.); образовывать и различать возвратные и невозвратные глаголы; образовывать притяжательные прилагательные с суффиксом –ин.

3. Формирование продуктивных и простых по семантике форм. Детей учат: различать формы именительного падежа единственного числа и именительного падежа множественного числа имён существительных; образовывать имена существительные в форме единственного числа косвенного падежа без предлогов; согласовывать существительные и глаголы настоящего времени 3-го лица в числе. [12, 36]

2 этап:

1. Усвоение различных способов связи слов в словосочетаниях и предложениях. Детей учат: образовывать словосочетания и предложения различных видов; характеризовать и различать между собой части речи.

2. Работа над словообразованием непродуктивных форм словоизменения. Детей учат: образовывать существительные с уменьшительно-ласкательным значением ( с использованием суффиксов –оньк,-еньк,-ышк и т.п.); образовывать существительные с суффиксом –инк,-енк, с суффиксом –ин; образовывать и различать между собой глаголы совершенного и несовершенного вида; образовывать притяжательные прилагательные с суффиксами –ин,-нин,-ов,-ев и др.; образовывать относительные прилагательные с суффиксами –н, -ан,-ян,-енн (часы на стене настенные часы).

3. Формирование наиболее сложных для детей непродуктивных форм словоизменения. Детей учат: понимать и выполнять логико-грамматические конструкции (положите книгу на стол, положите карандаш книгу); понимать и использовать в речи предложно-падежные конструкции с именами существительными в косвенных падежах; закреплять навык использования в речи имён существительных в форме множественного числа без предлогов; использовать в речи и различать между собой глаголы 1, 2, 3-го лица настоящего и прошедшего времени; согласовывать существительные и глаголы прошедшего времени в числе и роде; согласовывать имена прилагательные и имена существительные в числе.

3 этап:

1. Усвоение наиболее сложных для детей способов связи слов в словосочетаниях и предложениях. Детей учат: самостоятельному составлению связных текстов из предложений разных типов.

2. Уточнение знаний детей о непродуктивных формах словоизменения. Детей учат: образовывать названия животных; образовывать притяжательные прилагательные с различными суффиксами; образовывать относительные прилагательные с различными суффиксами;

3. Закрепление сложных для детей непродуктивных форм словоизменения. Детей учат: использовать в речи предложно-падежные конструкции с именами существительными в косвенных падежах; согласовывать имена прилагательные с именами существительными в форме косвенного падежа; согласование притяжательных, указательных и определительных местоимений с именами существительными.

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

Накопление фонетических и морфологических обобщений и упорядочение на этой основе имеющихся у детей средств языка позволяет приступить к работе по совершенствованию связной речи. Поскольку у данной группы детей имеются пробелы в речевом развитии, возникает необходимость в особой организации их учебной деятельности. Большое внимание уделяем работе над предложением и текстом. В работе с данной тетрадью имеется возможность формировать практические представления у детей о словосочетании, предложении, тексте. Развивать умения и навыки узнавать существенные признаки связного текста путём сравнения его с набором слов, предложений, различных вариантов его искажений. [39]

Дети тренируются анализировать текст: определять тему, основную мысль рассказа; определять последовательность и связность предложений в тексте; составлять план связного высказывания; устанавливать смысловую зависимость между предложениями.

Одним из продуктивных приёмов, способствующих развитию коммуникативной деятельности, является формирование у детей контрольно-оценочных действий (т.е. умение проверять). На первых порах это осуществляется при максимальной помощи педагога, а в дальнейшем дети учатся выполнять эти действия всё более самостоятельно. Огромная роль в формировании умения строить связные высказывания принадлежит работе над текстом. [39]

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

Данная тетрадь может быть предложена для преодоления аграмматической дисграфии и как дополнительный материал для развития языкового анализа и синтеза. Может осуществляться как индивидуальная, так и групповая формы работы.

Овладение грамматическим строем языка реализуется с помощью системы постепенно усложняющихся упражнений, причём каждое задание включает в себя образец его выполнения, а речевой материал, предлагаемый детям, подобран с учётом принципа доступности. Дети начинают понимать языковые закономерности, у них формируется способность делать определённые грамматические обобщения. [39]

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

Таким образом, в ходе коррекционной работы у учащихся: формируются навыки словообразования и словотворчества; появляется навык работы с различными частями речи; расширяется словарный запас; развивается так называемое языковое чутьё; появляется навык составления предложений различных типов и связных текстов. [39]

Вывод

В ходе изучения литературы мы рассмотрели особенности грамматического строя речи детей с тяжелыми нарушениями речи по уровням, узнали подробнее о школе, в которой обучаются дети с тяжелыми нарушениями речи. Мы выяснили, что такое аграмматическая дисграфия, рассмотрели проявления дисграфии на уровне слова, словосочетания, предложения и текста. В ходе изучения литературы мы узнали, какие принципы лежат в основе коррекционной работы по устранению нарушений письменной речи.

При более подробном анализе литературы выяснилось, что коррекционная работа по устранению аграмматической дисграфии проходит в три этапа. На первом этапе идет работа по формированию навыка построения связных высказываний; закрепление навыков словообразования; работа по формированию продуктивных и простых по семантике слов. На втором этапе проводится работа по усвоению различных способов связи слов в словосочетаниях и предложениях; работа над словообразованием непродуктивных форм словоизменения; работа по формированию наиболее сложных для детей непродуктивных форм словоизменения. На третьем этапе идет работа по усвоению сложных для детей способов связи слов в словосочетаниях и предложениях; работа по уточнению знаний о непродуктивных формах словоизменения; закрепление сложных непродуктивных форм словоизменения.

Также мы выяснили, что при коррекции аграмматической дисграфии широко используется альбом и рабочая тетрадь Е.В. Мазановой. Эти пособия могут быть предложены как для преодоления аграмматической дисграфии, так и как дополнительный материал для развития языкового анализа и синтеза. По этим пособиям может осуществляться как индивидуальная, так и групповая формы работы.

Глава 2. Логопедическая работа по устранению аграмматической дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

§2.1 Выявление состояния письменной речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи на третьем году обучения

На констатирующем этапе эксперимента нами было проведено исследование, целью которого являлось выявление состояния письменной речи младших школьников с тяжелыми нарушениями речи на третьем году обучения. Исследование проводилось в мае. В ходе исследования были поставлены следующие задачи:

1. Подобрать апробированные диагностические методики для выявления состояния процесса письма у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

2. Провести исследование процесса письма у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

3. Провести количественный и качественный анализ результатов исследования состояния процесса письма у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Исследование проводилось на базе БОУ ОО «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат №19 V вида для детей с тяжелыми нарушениями речи». В исследовании принимали участие 11 человек, учащиеся третьего класса СКОУ V вида. Возраст детей – 9-10 лет.

В своем исследовании мы использовали методику И.Н. Садовниковой. Испытуемым предлагался диктант (Приложение 1), который соответствует следующим требованиям:

- речевой материал включает звуки всех фонетических групп;

- речевой материал предусматривает позиционную близость звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство, а также букв, смешиваемых по кинетическому сходству;

- речевой материал включает слова различной слоговой структуры.

Количественный и качественный анализ результатов проводился по таблице 1 (Приложение 2). В ходе исследования были получены следующие данные:

У 9,1% детей ошибки в управлении; у 64% детей – ошибки звукового анализа; у 36,4% детей – смешения букв по кинетическому сходству; у 18,2% детей – смешения букв по акустико-артикуляционному сходству (рисунок 1).

Рисунок 1.

Так же было выявлено, что у одного ребенка может встречаться несколько типов ошибок. Это ошибки звукового анализа и нарушение управления; ошибки звукового анализа и смешения букв по кинетическому сходству; ошибки звукового анализа и смешения букв по акустико-артикуляторному сходству; ошибки звукового анализа, смешения букв по акустико-артикуляторному сходству и по кинетическому сходству.

При анализе ошибок была использована классификация, разработанная Р.И. Лалаевой и сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. Герцена (Санкт-Петербург).

В ходе анализа письменных работ было выявлено, что у четверых детей (36,4%) нет проявлений дисграфии. У одного ребенка (9%) был выявлен чистый вид дисграфии – дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. У шестерых детей (55,3%) были выявлены смешанные виды дисграфии. У трех детей (27,3%) – дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза с сопутствующей оптической дисграфией; у одного ребенка (9%) – аграмматическая дисграфия с сопутствующей дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза; у одного ребенка (9%) – дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза с сопутствующей артикуляторно-акустической дисграфией; у одного ребенка (9%) – дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза с сопутствующей оптической и артикуляторно-акустической дисграфией (рисунок 2).

Рисунок 2.

В ходе анализа детских работ было выявлено, что проявления аграмматической дисграфии встречаются только у одного ребенка. Это ошибка в управлении существительных (Приложение 13). У остальных детей проявлений аграмматической дисграфии не обнаружено.

Таким образом, мы выяснили, что у четырех учащихся письменная речь находится в норме. Чистый вид дисграфии встретился только у одного ребенка – это дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. У одного ребенка присутствуют незначительные проявления аграмматической дисграфии. Практически у всех детей встречается дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Вывод

Исследование проводилось на базе БОУ ОО «Специальная (коррекционная) школа-интернат №19 V вида для детей с тяжелыми нарушениями речи». На констатирующем этапе эксперимента в исследовании принимали участие 11 детей в возрасте 9-10 лет. Исследование проводилось по методике И.Н. Садовниковой. В ходе исследования выяснилось, что у четверых детей (36,4%) письменная речь в норме; у одного ребенка (9%) встречаются незначительные проявления аграмматической дисграфии. Таким образом, можно сделать вывод, что проявления аграмматической дисграфии у детей с тяжелыми нарушениями речи на третьем году обучения встречаются редко. Это объясняется тем, что исследование проводилось поздно, и на момент исследования с детьми уже была проведена коррекционная работа.

Заключение

Аграмматическая дисграфия связана с нарушением грамматического строя речи. Эта форма дисграфии выявлена сравнительно недавно и признается не всеми авторами. Аграмматическая дисграфия обычно проявляется с 3-го класса, когда школьник, уже овладевший грамотой, "вплотную" приступает к изучению грамматических правил. Этот вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико-грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с дизартрией, алалией и у умственно отсталых. В связной письменной речи у детей выявляются большие трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями.

В ходе анализа литературы по проблеме исследования мы выяснили, что коррекционная работа по устранению аграмматической дисграфии проводится в три этапа. На первом этапе идет работа по формированию навыка построения связных высказываний; закрепление навыков словообразования; работа по формированию продуктивных и простых по семантике слов. На втором этапе проводится работа по усвоению различных способов связи слов в словосочетаниях и предложениях; работа над словообразованием непродуктивных форм словоизменения; работа по формированию наиболее сложных для детей непродуктивных форм словоизменения. На третьем этапе идет работа по усвоению сложных для детей способов связи слов в словосочетаниях и предложениях; работа по уточнению знаний о непродуктивных формах словоизменения; закрепление сложных непродуктивных форм словоизменения. Также мы выяснили, что учителя школы для детей с тяжелыми нарушениями речи широко используют альбом и рабочие тетради Е.В. Мазановой.

Нами было проведено исследование письменной речи учащихся третьего класса школы V вида. На констатирующем этапе эксперимента в исследовании принимали 11 детей. Мы выяснили, что у четверых детей письменная речь находится в норме, а у одного ребенка выявились незначительные проявления аграмматической дисграфии.

Таким образом, можно сделать вывод, что мы достигли поставленной цели - изучить теоретические аспекты проблемы коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи и выявить наличие аграмматической дисграфии в письменных работах детей. В ходе исследования мы решили все поставленные задачи, но не подтвердили гипотезу исследования, так как незначительные проявления дисграфии выявились только у одного ребенка. Это объясняется тем, что исследование было проведено поздно, и на момент исследования с детьми уже была проведена коррекционная работа.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. – М: Известия АПН РСФСР, 1955. – 267 с.

2. Арямова О.С. Причины орфографических ошибок младших школьников. - М., 1985. – 194 с.

3. Городилова В. И., Кудрявцева М.З. Чтение и письмо. — СПб., 1996. – 134 с

4. Ефименкова Л. Н., Мисаренко Г. Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте: Пособие для логопеда. М., 1989. – 156 с.

5. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопеда / Л. Н. Ефименкова. – М. : Гуманитар. Изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 335 с.

6. Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. М., 1972. – 201 с.

7. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей: Учеб.-метод.пособие. — М.: Соц.-полит, журн., 1994. — 96 с.

8. Каше Г. А, Никашина Н. А, Шуифер Р. Й., Евлахова Э. А. Исправление недостатков произношения, чтения и письма учащихся / Под ред. П. Е. Левиной. М., 1960. – 135 с.

9. Кобзарева Л. Г. Коррекционная работа со школьниками с нерезко выраженным или общим недоразвитием речи на первом этапе обучения: [Практ. пособие] / Л. Г. Кобзарева, М. П. Резунова, Г. Н. Юшина. - Воронеж: Учитель, 2001. - 80 с.

10. Колповская И.К, Спирова Л. Ф. Характеристика нарушений письма и чтения. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. 2 /Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селеверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 656 с.

11. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. - СПб.: МиМ, 1997. - 286 с.

12. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2001.- 224 с. 7

13. Лалаева Р.И. Дисграфия. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. 2 /Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селеверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 656 с.

14. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. 2 /Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селеверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 656 с.

15. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды/ Ред.-сост. Т.В. Чиркина, Р.Б.Шошин. –М.: АРКТИ, 2005. -224с.:ил.

16. Левина Р.Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. 2 /Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селеверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 656 с.

17. 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.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004.- 208 с.

18. Логопедические занятия со школьниками (1-5 класс): Книга для логопедов, психологов, социальных педагогов / Меттус Е.В., Литвина А.В., Турта О.С., Бурина Е.Д. и др. - СПб.: КАРО, 2006. -112 с.

19. Логопедия: Методическое наследие: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред, Л. С. Волковой; В 5 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – кн.4: нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. – 304 с.

20. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003.

21. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд., перераб. И доп. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004. – 704с.

22. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. – М.: Просвещение, 1950. – 137 с.

23. Мазанова Е.В. Логопедия. Аграмматическая форма дисграфии: Комплект тетрадей по коррекционной логопедической работе с детьми, имеющими отклонениями в развитии. Тетрадь № 4. – М.: ООО «АКВАРИУМ БУК», К.: «Дом печати – ВЯТКА», 2004. – 40 с.

24. Милостевенко Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей: Из опыта раб. – СПб.: Фирма «Стройлеспечать», 1995. – 53с.

25. Муравьева Н. Н.. Логопедическая работа с первоклассниками, имеющими недостатки речи и письма// Недостатки речи и письма у детей: из опыта логопедической работы/ Под редакцией Р. Е. Левиной. – М.: Издательство Академии Педагогических Наук РСФСР, 1956. – 243 c.

26. Настольная книга логопеда: справ.- метод. пособие / авт.- сост. Л. Н Зуева, Е. Е. Шевцова. – М: АСТ: Астрель: Профиздат, 2005. – 398 с.

27. Никашина Н. А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников// Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы/ под ред. Левиной Р.Е. - М.: Просвещение, 1965. - 189с.

28. Парамонова Л.Г. Логопедия для всех. – СПб.: Питер, 2004. – 352 с.

29. Практическая психология и логопедия №1-2 (4-5) 2003 г.

30. Прищепова И.В. Речевое развитие младших школьников с общим недоразвитием речи: Учебно–методическое пособие. – СПб.: КАРО, 2005. – 144 с.

31. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учебное пособие – М.: «Гуманит. изд. центр ВЛАДОС», 1997. - 256 с.

32. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников. / И. Н. Садовникова. –М.: Просвещение, 1979. – 154 с.

33. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. 2 /Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селеверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 656 с.

34. Узорова О.В. Диктанты и изложения по русскому языку: 1-4 классы (1-4), 1-3 классы (1-3) / О.В. Узорова, Е.А. Нефедова. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 266 с.

35. Фуреева Е.П., Шипилова Е.В., Филиппова О.В. Нарушения речи у школьников: коррекционно-педагогическая работа при общем недоразвитии речи в массовой школе / Е.П. Фуреева и др. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 208 с.

36. Хватцев М. Е. Аграмматизм. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. 2 /Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селеверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 656 с.

37. Хватцев М.Е. Логопедия. Пособие для студентов пед. инст. и учителей спец. школ. — М.: Просвещение, 1951. – 345 с.

38. Ястребова А. В. коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. – М.: Просвещение, 1984. – 237 с.