

УДК 376.37 : 376.4-053.5

А. Д. Гайдаренко,

факультет психологии и педагогики,

Сургутский государственный педагогический университет

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. М. А. Болгарова

Основные направления логопедической работы по коррекции аграмматической дисграфии у обучающихся с интеллектуальными нарушениями

Аннотация. В материалах статьи описаны направления работы учителя-логопеда по коррекции аграмматической дисграфии у обучающихся с интеллектуальными нарушениями на основе обобщения данных психолого-педагогической и методической литературы.

Ключевые слова: аграмматическая дисграфия, коррекция аграмматической дисграфии, интеллектуальные нарушения, направления логопедической работы.

На основе проведенного теоретического анализа трудов по проблеме преодоления аграмматической дисграфии (С. Б. Яковлев, А. Н. Корнев, И. Н. Садовникова, Р. И. Лалаева, О. Г. Ивановская и др.), а также учитывая механизм возникновения нарушений письменной речи при интеллектуальных нарушениях, мы выделили общие направления логопедической работы: формирование понимания замысла письменной речи, развитие работоспособности, формирование навыков программирования и контроля деятельности, развитие высших психических функций. Обозначенные направления работы должны дополняться в соответствии с ведущей формой дисграфии.

Опишем подробнее соответствующие дополнения при коррекции аграмматической дисграфии у обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Сначала рассмотрим существующие подходы ученых (С. Б. Яковлев, Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова и др.) к проблеме коррекции аграмматической дисграфии у обучающихся с первично сохранными интеллектуальными возможностями. В большинстве трудов по проблеме коррекции аграмматической дисграфии авторы придерживаются такой последовательности работы: от словосочетания к предложению, от предложения к тексту (Л. С. Волкова, Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова и др.).

Поскольку сущность коррекции аграмматизмов заключается в работе над формированием понимания грамматических конструкций, которые выражают логические отношения слов друг с другом, то в первую очередь работа ведется на уровне

не семантики. Согласно представлениям Л. С. Выготского о развитии речи в онтогенезе, ребенок идет от частей (слов) к целому (фразе) при овладении формально-структурной стороной речи. При овладении же семантической стороной речи «ребенок начинает с целого, с предложения, и только позже переходит к овладению частными смысловыми единицами, значениями отдельных слов, расчлняя свою слитную, выраженную в однословном предложении мысль на ряд отдельных, связанных между собой словесных значений» [1, с. 16]. Этих же взглядов придерживались А. Н. Гвоздев, А. М. Шахнарович, Е. С. Кубрякова и С. Н. Цейтлин.

Исходя из положения о том, что первое слово ребенка — это не слово в его структурном понимании, а целая фраза, семантическая сторона речи развивается в начале как единое целое с синтаксической. Поскольку во взрослом возрасте голофраза как таковая перестает существовать, то семантико-синтаксическое целое расширяется во внешнем плане от одного слова к фразе. Поэтому, по нашему мнению, работа над преодолением аграмматической формы дисграфии должна начинаться не с формирования понимания грамматики на уровне слова, а с развития семантической стороны письменной речи как единого синтаксического послания на уровне текста, затем на уровне предложения и словосочетания.

От формирования понимания семантических связей следует переходить к пониманию связей в синтаксических конструкциях: сначала внутри текста и предложения, затем внутри словосоче-

тания. Главный аспект на этом этапе — формирование понимания зависимостей между предложениями в тексте, главными и второстепенными членами предложения, главным и зависимым словом в словосочетании. Такое понимание создает основу для развития «чувства языка», в дальнейшем поддерживающего самостоятельный подбор грамматических форм в высказывании, чего и добивается логопед при коррекции грамматического строя речи.

Следующий этап работы — формирование понимания зависимости выбора морфемной формы слова от связей внутри синтаксических конструкций. Для обучающегося необходимо сделать явным тот факт, что характер связи между словами определяет их морфемную форму. Например, работу по устранению ошибок в согласовании прилагательных с существительными проводят через постановку вопроса от главного слова в словосочетании к второстепенному, подчеркивая зависимость между вопросом и окончанием прилагательного. Параллельно проводят работу над формированием навыков словоизменения и словообразования.

В случае с коррекцией аграмматической дисграфии у обучающихся с интеллектуальными нарушениями в структуре логопедической работы, по нашему мнению, необходимо разбить последний этап (формирование понимания зависимости выбора морфемной формы слова от связей внутри синтаксических конструкций) на части по принципу от простого к сложному: от понимания простых прямых аналогий до понимания образца и применения обобщенных правил. Например, в работе по устранению ошибок, связанных с неправильным образованием множественного числа существительных, на этом этапе нужно начинать с подбора окончания, соответствующего окончанию предыдущего главного слова и вопроса (*На столе лежали (что делали?) ложки. В главном слове «лежали» — окончание «и», в вопросе «что делали?» — окончание «и», значит и в существительном «ложки» — в окончание «и»*). Далее переходить к пониманию образца. На том же примере это будет выглядеть так: *“На столе лежали ложки, ножи, вилки”*. Ребенок определяет окончание в слове *«вилки»*, ориентируясь на образец преды-

дущих двух слов *«лежали ложки, ножи»*. Далее переходить на уровень понимания обобщенного правила — образования множественного числа имени существительного в русском языке. Также во всех частях этого этапа ведется работа по словообразованию и словоизменению в рамках морфемных структур, противоположных по функции в изменении семантического значения слова. Так, к морфемам, изменяющим семантическое значение слова можно отнести корень, приставку и словообразующие суффиксы. К морфемам, изменяющим не семантическое значение в целом, а лишь его контрастность относят формоизменяющие суффиксы и окончания. Поэтому, работая над устранением ошибок, связанных с неправильным образованием множественного числа существительных, для формирования навыка словообразования можно включать задания с приставочным способом образования глаголов.

Таким образом, нами выделены основные направления логопедической работы по коррекции аграмматической дисграфии у обучающихся с интеллектуальными нарушениями:

- 1) формирование понимания замысла письменной речи;
- 2) повышение работоспособности;
- 3) формирование навыков программирования и контроля деятельности;
- 4) развитие высших психических функций;
- 5) формирование понимания семантических связей на уровнях текста, предложения, словосочетания;
- 6) формирование понимания связей в синтаксических конструкциях на уровнях текста, предложения, словосочетания;
- 7) формирование понимания зависимости выбора морфемной формы слова от связей внутри синтаксических конструкций (понимания простых прямых аналогий, понимания образца, применения обобщенных правил параллельно с формированием навыков словообразования и словоизменения).

Подчеркиваем, что общие направления коррекции реализуются в процессе работы над дополнительными направлениями, выделенными для работы над преодолением аграмматической формы дисграфии.