

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ
НАВЫКА ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Выпускная квалификационная работа

обучающегося по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование,
магистерская программа Комплексное сопровождение образования лиц с нарушениями речи
заочной формы обучения, группы 02021558

Ефименко Виктории Сергеевны

Научный руководитель:

к.п.н., доцент

Т. А. Алтухова

Рецензент: руководитель

Профессионального объединения
учителей-логопедов ДОУ г.

Белгорода, учитель-логопед МБДОУ
д/с комбинированного вида № 15 г.

Белгорода,

Почетный работник общего
образования РФ (по согласованию)

Л.З. Антонова

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ВЛИЯНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	9
1.1.Взаимосвязь познавательной деятельности и нарушения письма.....	9
1.2.Характеристика нарушения навыка письма у младших школьников с общим недоразвитием речи.....	14
1.3.Направления коррекционно-педагогической работы по преодолению нарушения навыка письма, обусловленного недостатками познавательной деятельности обучающихся.....	25
ГЛАВА II ОРГАНИЗАЦИОННО – СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	33
2.1. Процедура изучения влияния особенностей познавательной деятельности на формирование навыка письма у младших школьников с общим недоразвитием речи.....	33
2.2. Анализ результатов изучения влияния особенностей познавательной деятельности на формирование навыка письма у младших школьников с общим недоразвитием речи.....	43
2.3. Направления, игры и упражнения для развития внимания у младших школьников с общим недоразвитием речи, испытывающих трудности в овладении навыком письма.....	65
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	83
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	85

ВВЕДЕНИЕ

Нарушение письма является распространенным явлением у детей младшего школьного возраста. В настоящее время в отечественной логопедии освещены вопросы симптоматики, механизмов, структуры дисграфии и дизорфографии разработаны как общие методологические подходы, так и направления, содержание и дифференцированные методы коррекции различных видов. Данной проблемой занимались: Т.В. Ахутина, Т.П. Бессонова, Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.А. Логинова, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Л.Ф. Спирина, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев, А.В. Ястребова, И.В. Прищепова.

Однако проблема коррекции нарушений письма у младших школьников остается актуальной. Это связано и с недостаточной эффективностью традиционных методик коррекции дисграфии, и с увеличением количества учащихся с этим нарушением. Трудности, связанные с овладением письменной речью, часто являются причиной стойкой неуспеваемости, школьной дезадаптации, отклонений в формировании личности ребенка.

Письмо является сложным системным и произвольным психическим процессом, включающим совместную работу различных анализаторов. В качестве важнейших предпосылок успешного овладения письмом выделяют высокий уровень развития устной речи, сформированию различных видов восприятия, высокий уровень развития внимания и памяти, способности к аналитико-синтетической деятельности, абстрактным способам деятельности, сформированность общего поведения, регуляции и саморегуляции, намерений и мотивов поведения.

В целом ряде работ отмечается что у обучающихся с ОНР нарушается письмо, обусловленное не только особенностями их речевого развития, но и своеобразием познавательной сферы.

В исследованиях, направленных на изучение познавательной деятельности детей с дисграфией, отмечается, что для данной категории учащихся характерна выраженная неравномерность развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций, недостаточная сформированность высших психических функций, диспропорция в развитии отдельных психических функций. Это в свою очередь определяет необходимость индивидуального и дифференцированного подходов к коррекции нарушений письма, учитывающих причины и механизмы этих нарушений.

В связи с этим возникает необходимость более тщательного изучения особенностей познавательного развития обучающихся с ОНР с целью определения маршрутов коррекционно-педагогического воздействия.

Изучение обозначенного вопроса позволило нам сформулировать следующее **противоречие**:

1. Между требованиями ФГОС НОО для детей с ОВЗ к овладению умениями и навыками в предметной области «Филология» и трудностями овладения младшими школьниками с ОНР навыком письма;

2. Недостаточным учетом в коррекционно - развивающей работе влияния особенностей познавательной деятельности на формирование навыка письма.

Указанные противоречия позволили определить проблему исследования.

Проблема исследования – совершенствование коррекционной работы учителя-логопеда по преодолению нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи на основе учета особенностей их познавательной деятельности.

Цель исследования – определить организационно – содержательные аспекты логопедической работы по формированию навыка письма у младших школьников с общим недоразвитием речи с учетом особенностей познавательной деятельности.

Объект исследования – влияние особенностей познавательной деятельности на нарушение письма у младших школьников с ОНР.

Предмет исследования – организационно – содержательные аспекты логопедической работы по формированию навыка письма у младших школьников с ОНР, обусловленных особенностями познавательной деятельности.

Для достижения поставленной цели в процессе исследования решались следующие **задачи**:

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы обосновать проблему изучения влияния особенностей познавательной деятельности на формирование навыка письма у младших школьников с ОНР.

2. Изучить влияние особенностей познавательной деятельности на формирование навыка письма у младших школьников с ОНР.

3. Определить направления логопедической работы по формированию навыка письма с учетом особенностей познавательной деятельности

Гипотеза: Нарушение письма у младших школьников с ОНР могут быть обусловлены не только недоразвитием устной речи, но и особенностями их познавательной деятельности. Коррекционно-педагогическая работа учителя-логопеда должна базироваться на точном определении причин и механизмов, лежащих в основе нарушений письма; включать целенаправленную коррекцию не только устной речи, но и других психических процессов.

В процессе исследования были использованы следующие **методы**:

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;

2. Эмпирические методы: анализ продуктов письменно-речевой деятельности младших школьников с общим недоразвитием речи;

3. Количественный и качественный анализ результатов.

Теоретико-методологической базой исследования явились: положение о взаимосвязи речи и других высших психических функциях

(Л.С.Выготский, А.Р.Лурия, П.К.Анохин); исследования в области нарушений письма у детей с ОНР (Р.И. Лалаевой, И.В. Прищеповой, Н.В.Разживиной, Р.Е.Левина).

Научная новизна исследования: определена роль недоразвития внимания в генезисе нарушений навыка письма у младших школьников с ОНР.

Теоретическая значимость исследования: на основе полученных данных подтверждены теоретические положения о влиянии особенностей познавательной деятельности на формирование навыка письма у младших школьников с ОНР.

Практическая значимость исследования: определены направления логопедической работы и отобран дидактический инструментарий для развития внимания на логопедических занятиях.

На защиту выносятся следующие положения:

1. У младших школьников с ОНР нарушение письма обусловлены не только недоразвитием устной речи но и особенностями их познавательной деятельности;
2. Коррекционно- педагогическая работа учителя-логопеда по преодолению нарушений письма должна осуществляться с учетом особенностей познавательной деятельности младших школьников с ОНР.

База исследования: МБОУ «Ломовская СОШ» Корочанского района, Белгородской области; МБОУ «Мелиховская СОШ» Корочанского района, Белгородской области.

Организация и этапы исследования: Исследование проводилось с октября 2015г по декабрь 2017 г. и включало в себя три этапа.

На первом этапе были проанализированы литературные источники, определены объект, предмет, научный аппарат и база исследования; уточнено содержание понятий «навык письма», «познавательная деятельность», «особенности влияния познавательной деятельности на формирование

навыка письма»); сформулирована рабочая гипотеза, намечена программа и методика экспериментального исследования.

Второй этап включал в себя: проведение экспериментального исследования по изучению влияния особенностей познавательной деятельности на формирование навыка письма у младших школьников с ОНР; определение причин, лежащих в основе данной проблемы; количественную и качественную обработку полученных результатов.

На третьем этапе на основе полученных в ходе экспериментального исследования данных разрабатывались рекомендации по формированию навыка письма с учетом особенностей познавательной деятельности; определялись направления коррекционно-педагогической работы по развитию внимания младших школьников с ОНР, испытывающих трудности в овладении навыком письма; были систематизированы и обобщены результаты экспериментального исследования; сформулированы основные теоретические выводы; завершено оформление магистерской диссертации.

Апробация результатов: публикация статьи на тему «Анализ результатов изучения влияния особенностей познавательной деятельности на формирование навыка письма у младших школьников с общим недоразвитием речи» в XVII Международной научно – практической конференции «WORLD SCIENCE: PROBLEMS AND INNOVATIONS» в 2 ч. Ч. 1. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2018.

Структура работы: диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы.

Во введении обоснована актуальность исследуемой темы, определены объект, предмет, цель и задачи исследования, выдвинута гипотеза, охарактеризованы методологические основы, методы и этапы исследования. Показана научная и практическая значимость работы, сформулировано положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Теоретическое обоснование проблемы изучения влияния особенностей познавательной деятельности на формирование

навыка письма у младших школьников с общим недоразвитием речи» анализируются работы ведущих отечественных исследователей, раскрывается сущность влияния познавательной деятельности на формирование навыка письма у младших школьников с ОНР, раскрываются направления коррекционно-педагогической работы по преодолению нарушения формирования навыка письма, обусловленного недостатками познавательной деятельности младших школьников с ОНР.

Во второй главе «Организационно-содержательные аспекты логопедической работы по формированию навыка письма у младших школьников с ОНР с учетом особенностей познавательной деятельности» доказывается влияние познавательной деятельности на формирование навыка письма младших школьников с ОНР. На основе полученных данных разрабатываются рекомендации логопедической работы по формированию навыка письма у младших школьников с учетом особенностей познавательной деятельности.

В заключении представлено теоретическое обобщение результатов исследования и сформулированы основные выводы.

ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ВЛИЯНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Взаимосвязь познавательной деятельности и нарушения письма

Письмо – это сложное речевое действие, одной из особенностей которого является его более позднее появление в психической сфере человека по сравнению с другими высшими психическими функциями. Как указывал Л.С. Выготский, «...к началу обучения письменной речи все основные психические функции, лежащие в ее основе, не закончили и даже еще не начали настоящего процесса своего развития; обучение опирается на незрелые, только начинающие первый и основной циклы развития психические процессы». Этот же автор отмечал, что «письмо вызывает к жизни развитие всех тех функций, которые у ребенка еще не созрели» и что обучение письменной речи формирует у детей способность произвольного оперирования собственными умениями, осознания и произвольного владения речью. А это является важнейшим условием формирования и самой письменной речи. Грамматика и письмо обеспечивают ребенку возможность подняться на более высшую ступень в развитии речи и других высших психических функций (7).

Письмо рассматривается как навык, как вид речевой деятельности и как навык графомоторной деятельности. Навык письма связан с устной речью и

ее закономерностями, он имеет и собственную психологическую, психолингвистическую и сенсомоторную базу. Как вид деятельности, в понимании А.Н. Леонтьева, письмо включает три основные операции: 1) символическое обозначение звуков речи; 2) моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов; 3) графомоторные операции (17). Каждая из них является как бы самостоятельной подсистемой столь сложного процесса и имеет соответствующее психологическое обеспечение.

Письмо – процесс перекодирования содержания мысли с мыслительного кода через посредство звуковой ступени (устное проговаривание перед записью или внутреннее проговаривание) на графический буквенный код. Набор элементов кода называется алфавитом, а сами элементы – буквами. Главными категориями (или понятиями) письма считают алфавит, графику и орфографию.

Письмо как вид деятельности можно представить в виде последовательности операций, образующих целостную самоорганизующуюся функциональную. Первой операцией письма является анализ звукового состава слова, который предполагает определение последовательности звуков в слове и уточнение звуков, т.е. превращение их в обобщенные речевые звуки (фонемы). Второй операцией письма является перевод фонем в графемы - зрительные схемы графических знаков с учетом пространственного расположения их элементов. Третья операция письма заключается в переводе схем букв в кинетическую схему последовательных движений (17).

Поскольку все психические процессы являются важнейшими и неотъемлемыми компонентами любой человеческой деятельности, письмо как вид деятельности не может протекать без участия внимания, памяти, восприятия, мышления и речи.

Внимание является одним из важнейших психологических условий успешности любой деятельности. Кроме того, внимание является

необходимой предпосылкой развития мышления и воли человека, а также фактором активации процессов восприятия и памяти (23).

Письмо начинается с замысла, который сохраняется на протяжении всего процесса письма. Если замысел оказывается нестойким, то пишущий начинает испытывать значительные трудности даже в том случае, если технические предпосылки письма не нарушены. Задача, стоящая перед ним, перестает удерживаться и реально прекращает свое действие (18).

Нарушения внимания, проявляющееся в низком уровне концентрации, трудностях распределения и переключения, неустойчивости внимания, могут стать одной из причин нарушения письменной речи у детей.

Для успешного протекания процесса письма важно взаимодействие различных видов восприятия - слухового, зрительного, кинестетического, поскольку образ, который складывается в процессе восприятия, предполагает совместную скоординированную работу сразу нескольких анализаторов.

Слуховое и кинестетическое восприятие участвуют в процессе фонемного распознавания, включающего целый ряд последовательных операций. В процессе фонемного распознавания акустический образ, полученный на основе слухового анализа и синтеза, соотносится с кинестетическим образом, в результате чего происходит выбор фонемы. Нечеткость слухового восприятия и слуховой дифференциации звуков, а также недостаточное использование кинестетических ощущений приводит к возникновению в письме замен букв по причине акустического сходства соответствующих им звуков (15).

В результате совместной работы слухового и кинестетического восприятия осуществляется выбор фонемы, которая затем соотносится со зрительным образом буквы. Данная операция является достаточно сложной задачей для ребенка, овладевающего письмом. В структуре букв алфавита используется ограниченное количество элементов, которые по-разному комбинируются между собой. Буквы отличаются количеством одинаковых

элементов, положением в пространстве или одним дополнительным элементом. Для того чтобы уловить эти различия ребенок должен иметь сформированные пространственные представления, высокий уровень развития зрительного анализа и синтеза. Несформированность зрительно-пространственных представлений, нарушения зрительного анализа и синтеза могут приводить к искажениям и заменам графически сходных букв (15).

Процесс письма обеспечивается и участием памяти. Слухоречевая память отвечает за удержание в кратковременной памяти ряда стимулов, которые нужно перевести в письменную речь. Особое значение имеет слухоречевая память на сукцессивно организованный материал, поскольку для записи в памяти необходимо удерживать не только звуки, слова и предложения, но и их последовательность.

Успешность овладения письмом зависит и от уровня развития зрительной памяти, которая обеспечивает запоминание, сохранение и воспроизведение букв. Кроме того, написанное знакомое слово требует сличения с уже имеющимся в памяти образцом, вследствие чего пишущий способен определить соответствие между написанным словом и образцом, хранящимся в памяти (17).

Письмо является сложной многоуровневой речемыслительной деятельностью, обеспечивается участием мыслительных операций - анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования, классификации (25).

В процессе письма происходит трансформация временной последовательности звуков в пространственную последовательность букв, которая осуществляется на основе операций симультанного и сукцессивного анализа и синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования. Кроме того, последовательное развертывание операций письма возможно лишь на основе высокого уровня развития операции сукцессивного анализа и синтеза.

Природа письма абстрактна, в письменной речи разделение текста на предложения и предложения на слова носит условный характер. Овладение навыками деления текста на предложения, предложения на слова, а также

слогового и звукового анализа слова требует высокого уровня сформированности операций анализа и синтеза, обобщения и классификации.

В качестве когнитивных предпосылок овладения письмом выделяют также операции лексического и синтаксического анализа структуры предложения, фонематического, морфологического анализа и синтеза структуры слова, которые являются компонентами аналитико-синтетической деятельности (19).

Увеличение числа детей, испытывающих трудности в овладении школьными навыками, может быть также связано с интенсификацией обучения в сочетании с ослаблением психического и физического здоровья детей. Так, в исследовании Г.Р. Новиковой у 73% детей, поступающих в I класс общеобразовательной школы, была диагностирована несформированность эмоционально-волевой сферы, динамической организации предметных действий, слухоречевой памяти, наглядно-образной и вербально-логической форм мышления. Несформированность ВПФ у этих детей проявлялась в отставании формирования внутренней структуры психического процесса. В свою очередь, неравномерность развития высших психических функций может привести к тому, что более слабые звенья той или иной функциональной системы будут тормозить дальнейшее развитие ребенка и, соответственно, препятствовать его успешному обучению, в том числе овладению письмом (3).

Таким образом, можно отметить, что письменная речь – вторичная, более поздняя по времени возникновения форма существования языка, которая служит основой грамматики и культуры речи. Психофизиологические механизмы этого вида речи формируются на базе уже имеющихся связей второй сигнальной системы и развивают ее. В понятие «письменная речь» входят чтение и письмо, которые усваиваются только в условиях целенаправленного обучения. Чтение и письмо представляют собой виды сложной психической деятельности. Становление

письменной речи происходит на основе определенного когнитивного базиса и только совместно с участием всех психических функций и процессов, как интеллектуальных, так и эмоциональных. В основе успешного овладения письмом лежат процессы внимания, памяти, восприятия, мыслительная деятельность. Важная роль также отводится побудительным, мотивационным и эмоциональным факторам.

1.2. Характеристика нарушения навыка письма у младших школьников с общим недоразвитием речи

Нарушение письма является наиболее распространенной формой речевой патологии у младших школьников. Выделяют два основных нарушения: дисграфия и дизорфография (20).

Дисграфия – нарушение процесса письма, проявляющиеся в повторяющихся, стойких ошибках, которые обусловлены несформированной высшей психической деятельностью, участвующей в процессе письма. Данное нарушение является препятствием для овладения учениками грамоты и грамматики языка (15).

Дизорфография – отсутствие у ребенка способности к освоению знаний орфографии, навыков и умений, связанных с ней. Это нарушение связано с недостаточным развитием речевых функций, зрительного и слухового внимания и восприятия, памяти и мышления (15).

В логопедии дисграфия и дизорфография характеризуются стойкостью и специфичностью ошибок. На начальных этапах обучения школьники могут допускать массу ошибок, но они являются не патологическими, не имеют ничего общего с расстройством механизмов письма. Это проявление естественных затруднений детей в ходе обучения. По мере приобретения навыков письма они быстро исчезают. При дисграфиях ошибки носят стойкий характер, и при обучении они не только не исчезают, а еще больше накапливаются. Усложнение программного материала приводит к

их порождению. Как известно, нарушение усвоения правописания у школьников часто сочетается с расстройствами письменной речи.

Дизорфография может проявляться как изолированно, так и в структуре такого сложного дефекта как общее недоразвитие речи, при нерезко выраженном общем недоразвитии речи, в сочетании с нарушениями письменной речи (дисграфией).

Симптоматика данной патологии у младших школьников носит полиморфный характер. Ее типичными проявлениями являются: нечеткое владение учебной терминологией и формулирования правил правописания, трудности освоения и применения правил правописания, особенно морфологического принципа, что проявляется в значительном количестве орфографических ошибок на письме.

Одним из распространенных речевых нарушений у младших школьников является дизорфография. Дизорфография — это стойкое нарушение в овладении орфографическими знаниями, умениями и навыками.

У младших школьников с дизорфографией не сформирован ряд неречевых психических функций: операционные компоненты словесно-логического мышления (анализ, синтез, сравнение, отвлечение, абстрагирование, классификация, систематизация), речеслуховая память. Выявляются также неустойчивость внимания (недостаточность его концентрации), трудности как переключения с одного вида деятельности на другой, так и выработки алгоритма орфографических действий (14).

При дизорфографии отмечается недостаточный уровень речевых функций: ограниченный объем и недостаточность актуализации словаря, низкая познавательная активность к языковому оформлению речи, неумение сравнивать звуковые единицы речи, дифференцировать лексическое и грамматическое значение, низкий уровень усвоения грамматических закономерностей. У детей не сформированы морфологические обобщения, навыки оперирования грамматическими категориями (род, склонение,

спряжение и др.), нарушен языковой анализ и синтез (фонематический, слоговой, анализ предложения на слова) (22).

В связи с тем, что дисграфия проявляется чаще всего у детей с ОНР, представим анализ литературных данных об особенностях высших психических функций у детей с ОНР.

Симптоматика данной патологии у младших школьников носит полиморфный характер. Ее типичными проявлениями являются: нечеткое владение учебной терминологией и формулирования правил правописания, трудности освоения и применения правил правописания, особенно морфологического принципа, что проявляется в значительном количестве орфографических ошибок на письме (20).

В основе правил правописания лежат процессы усвоения таких абстрактных грамматических понятий, как «звук», «буква», «слог», «слово», «имя существительное», «склонение» и т.д. Данные процессы осуществляются благодаря выполнению ряда мыслительных действий (анализа, синтеза, сравнения, сопоставления, обобщения, классификации и некоторых других) (20).

Существует несколько классификаций детской дисграфии, отражающих различное состояние науки на момент их разработки, а также свидетельствующих о разном понимании авторами механизмов данного расстройства (М. Е. Хватцев, 50-е годы XX века; О.А. Токарева, 60-е годы; Р.И. Лалаева и сотрудники кафедры логопедии РГПУ им А.И. Герцена, 70-80-е гг.; А.Н. Корнев, 90-е гг., Т.В. Ахутина, начало XXI века).

Так, с позиции психофизиологического подхода, дисграфия рассматривается как следствие нарушения аналитико-синтетической деятельности анализаторов (С.С. Ляпидевский, 1953; О.А. Токарева, 1971). Характеризуя причины и механизмы дисграфии, ученые говорят о том, что первичное недоразвитие анализаторов и межанализаторных связей приводит к недостаточности анализа и синтеза разномодальной перцептивной информации, нарушению перекодирования сенсорной информации из одной

модальности в другую, например, перевод звуков в буквы. Для овладения письмом ребенок должен усвоить графические образы букв, уметь соотносить их с соответствующими акустическими и речедвигательными (артикуляторными) характеристиками. У него должны быть сформированы навыки звукового и кинестетического анализа, развиты процессы зрительно-пространственного восприятия, психофизиологической основой которых являются как полноценное развитие анализаторов, так и установление координированных связей между ними (21).

Степень недостаточности межанализаторных связей коррелирует со степенью и характером затруднений в овладении письменной речью, а преимущественное нарушение того или иного анализатора позволило исследователям выделить соответствующие виды дисграфии: моторную, акустическую и оптическую. Наиболее подробно данные виды описаны в работе О.А. Токаревой.

Акустическая дисграфия сопряжена с недостаточностью фонематического слуха, при которой страдает дифференциация фонем, нарушается установление правильных звукобуквенных соответствий. При этом виде дисграфии у детей отмечается также неполноценность операций звукового анализа и синтеза, вследствие чего в письме детей с акустической дисграфией помимо смещений букв, соответствующих акустически близким звукам, наблюдаются пропуски и перестановки букв.

Моторная дисграфия обусловлена неполноценной деятельностью двигательного анализатора, которая сопровождается развитием патологической инертности в формировании двигательных стереотипов. Вследствие этого у детей возникают трудности движения руки во время письма, не вырабатываются двигательные формулы букв. Недостаточность двигательного анализатора может отразиться и на качестве проговаривания записываемого слова, на которое ребенок опирается при уточнении его звукового состава. Кроме того, слабость двигательного анализатора может

отрицательно влиять и на деятельность тесно связанного с ним в реализации процесса письма акустического анализатора.

Оптическая дисграфия связывается с недоразвитием у детей зрительных систем коры головного мозга. Неполюценность оптического анализатора может проявляться в нарушении целостного восприятия, дифференцированных зрительных представлений, зрительной памяти. Вследствие этого у детей затруднено запоминание и узнавание букв. В письме они смешивают оптически сходные буквы, неправильно располагают элементы букв в пространстве или путают их количество.

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

Классификация дисграфии М.Е. Хватцева (1959) разработана с позиции психофизиологического анализа механизмов нарушений письма разработана. Характеризуя тот или иной вид дисграфии, ученый рассматривал не только психофизиологические механизмы нарушения, но и соответствующие им расстройства речевой функции и языковых операций процесса письма.

Следует отметить, что Р.Е. Левина (1940) и М.Е. Хватцев (1959) были одними из первых исследователей, кто связал дисграфию прежде всего с недостаточностью языкового развития детей.

М.Е. Хватцев выделил пять видов дисграфии, два из которых - дисграфия на почве расстройств устной речи (косноязычие в письме) и оптическая дисграфия - присутствуют и в современной классификации.

Дисграфия на почве расстройств устной речи («графическое косноязычие»). По мнению Хватцева М.Е., она возникает на почве неправильного звукопроизношения. Замены одних звуков другими,

отсутствие звуков в произношении вызывают соответствующие замены и пропуски букв на письме.

Оптическая дисграфия. Данная форма дисграфии, по мнению Хватцева М.Е., вызывается нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозге, при этом нарушается формирование зрительного образа буквы, слова. При литеральной дисграфии у ребенка нарушается зрительный образ буквы, наблюдаются искажения и замены изолированных букв. При вербальной дисграфии написание изолированных букв является сохранным, однако с трудом формируется зрительный образ слова с грубыми ошибками. При оптической дисграфии ребенок не различает сходные графически рукописные буквы: п-н, п-и, с-п, с-о, и-ш, л-м.

Дисграфию на почве нарушения произносительного ритма М.Е. Хватцев связывал с недостаточным развитием чувства слухоречевого ритма, отрицательно сказывающимся как в устной речи, так и в письме. При таком нарушении дети пропускают гласные буквы и слоги, не дописывают окончания слов. Согласно современным представлениям выделение этого вида дисграфии не правомерно, так как ритмическая структура является элементарной функцией, а в случае дисграфии принято говорить о нарушении высших психических функций. Кроме того, указанные ошибки могут быть обусловлены либо недоразвитием фонематического анализа и синтеза, либо искажениями звуко - слоговой структуры слова.

Причину *дисграфии на почве акустической агнозии* М.Е. Хватцев видел в недифференцированности слуховых восприятий звукового состава слов и недостаточности фонематического анализа. В письме детей это проявляется в заменах букв, соответствующих оппозиционным звукам, искажениям структуры слов и предложений. Имеющиеся затруднения в слуховой дифференциации звуков приводят к тому, что буквы не осознаются ребенком и графема не соотносится с определенным звуком речи.

Дисграфия при моторной и сенсорной афазии наблюдается в случаях органического поражения головного мозга соответствующей локализации и

сочетается с нарушениями устной речи. Ее характеризуют специфические для каждого варианта этой дисграфии расстройства анализа и синтеза структуры слов и предложений.

М.Е. Хватцев одним из первых охарактеризовал такое явление, как аграмматизм, который может наблюдаться не только в устной речи, но и при письме.

Следует отметить, что классификация М.Е. Хватцева в настоящее время не используется в практической деятельности логопедов, но ее роль в развитии учения о детской дисграфии очень велика. Теоретические представления о дисграфии как речевом расстройстве, разработанные им, лежат в основе современных логопедических классификаций нарушений чтения и письма у детей.

С позиции клинико-психологического (медико-психологического) подхода дисграфия часто рассматривается не как самостоятельное расстройство, а как один из симптомов, входящих в комплекс других, преимущественно неврологических или энцефалопатических нарушений (С.С. Мнухин, А.Н. Корнев). Причины и симптоматика дисграфии связываются прежде всего с явлениями недоразвития и повреждения центральной нервной системы, проявляющимися в нейродинамических нарушениях и парциальной дефицитности высших психических функций, в функциональной недостаточности их высших форм регуляции. В связи с этим многие авторы указывают на то, что нарушения письменной речи наиболее часто обнаруживаются в синдроме минимальной мозговой дисфункции, при задержке или других нарушениях психического развития (14).

Так, А.Н. Корнев, рассматривая дисграфию с позиции клинико-психологического подхода и характеризуя возможные ее варианты, выделяет не только соответствующие ошибки в письме детей, но и симптомы клинических расстройств, обуславливающие и сопровождающие тот или иной вариант нарушения письма. Клинические и нейропсихологические

исследования позволили ученому выявить неравномерность психического развития у детей с нарушениями письменной речи, определить то, что разные виды дисграфии сопровождаются у детей различными по степени выраженности и сочетаниям расстройствами нервно-психической деятельности. Автор выделяет дисфонологические дисграфии (паралитическую и фонематическую), связанные с нарушением языковых операций; дисграфию, обусловленную нарушением языкового анализа и синтеза, диспрактическую дисграфию, обусловленную нарушением формирования у детей графомоторных навыков(14).

Фонематическая дисграфия сопровождается стойкими ошибками в виде смешения букв, соответствующих оппозиционным согласным, близким по акустико-артикуляторным признакам. В письме детей возможны и пропуски букв. Устная речь не нарушена (14).

Дисграфию, обусловленную нарушением языкового анализа и синтеза, А.Н. Корнев относит к метаязыковым. У детей с этим видом дисграфии страдают не языковые (фонологические), а метаязыковые процессы: операции, связанные с осознанием основных лингвистических единиц членения речи (предложение, слово, слог, звук) и анализом устных высказываний на эти условные единицы (14).

Понимание дисграфии как речевого нарушения обусловлено не только тем, что письмо является видом речевой деятельности, но и тем, что, по данным специальных (логопедических) исследований, у детей младшего школьного возраста, не имеющих каких-либо особых проблем в сенсомоторном и психическом развитии, наиболее часто встречается дисграфия, связанная с недостаточностью тех или иных компонентов речевой функциональной системы.

Связь обусловленности детской дисграфии недостаточностью речевого развития или нарушением функционирования речевой системы нашла свое отражение в четырех из пяти выделяемых педагогической классификацией видов данного расстройства по Р.И. Лалаевой.

Артикуляторно-акустическая дисграфия может встречаться у детей, имеющих или имевших нарушения звукопроизношения (11).

Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания связывается с недостаточным уровнем функционирования операций сложного процесса различения и выбора фонем. В случае нарушения какой-либо из операций (слухового анализа, кинестетического анализа, выбора фонемы, слухового и кинестетического контроля) страдает весь процесс фонемного распознавания. В письме детей это проявляется в виде смешений или даже полных замен букв на письме.

При *дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза* могут быть неполноценны разные виды этих сложных операций: деление предложения на слова и синтез предложения из слов, слоговой и фонематический анализ и синтез. В письме эта дисграфия проявляется в искажениях структуры слов и предложений (пропуски, перестановки, добавления букв, слогов, слов; слияние или разрыв слов). Фонематический анализ является наиболее сложным, поэтому ошибки в виде искажения звукобуквенной структуры слов наиболее распространены.

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; искажения морфологической структуры слов; нарушение согласования слов; искажения предложно-падежных конструкций; пропуски членов предложений и др. Наиболее ярко аграмматическая дисграфия проявляется к окончанию обучения в начальной школе, т. е. тогда, когда морфологический принцип письма становится более значимым.

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса и мнезиса, анализа и синтеза, пространственных представлений. В письме

проявляется в виде замен графически сходных букв, искажений в написании букв, зеркальном написании.

Развитие речи и мышления является условием развития всех других психических функций, что, в свою очередь, побуждает речь к дальнейшему совершенствованию. Задержка формирования речи вызывает остановку или вторичную задержку психического развития ребенка.

Во многих работах подчеркивается, что у детей с тяжелой речевой патологией наблюдаются те или иные отклонения от нормы в психической деятельности. Авторы отмечают, что у данной категории детей имеет место сложное сочетание нарушений речи и познавательной деятельности. Так, у детей с ОНР наблюдается диссоциация в процессе формирования высших психических функций, нарушения мышления, памяти, внимания, зрительного и слухового гнозиса, пространственных представлений, конкретность мышления, нарушение усвоения символической знаковой функции и фигуративных действий, недостаточная наблюдательность по отношению к языковым явлениям, несформированность мотивационных компонентов деятельности, недостаточный уровень развития самоконтроля (7).

В соответствии с современными представлениями, патогенез дисграфии у детей связан с несвоевременным становлением процесса латерализации функций головного мозга, в т. ч. установления доминантного по управлению речевыми функциями большого полушария. В норме эти процессы должны быть завершены к началу школьного обучения. В случае задержки латерализации и наличия у ребенка скрытого левшества корковый контроль над процессом письма нарушается. При дисграфии имеет место несформированность ВПФ (восприятия, памяти, мышления), эмоционально-волевой сферы, зрительного анализа и синтеза, оптико-пространственных представлений, фонематических процессов, слогового анализа и синтеза, лексико-грамматической стороны речи.

С точки зрения психолингвистики, механизмы дисграфии рассматриваются как нарушение операций порождения письменного высказывания: замысла и внутреннего программирования, лексико-грамматического структурирования, деления предложения на слова, фонематического анализа, соотнесения фонемы с графемой, моторной реализации письма под зрительным и кинестетическим контролем.

Нарушение письма является наиболее распространенной формой речевой патологии у младших школьников. Выделяют два основных нарушения: дисграфия и дизорфография (20).

Многие авторы указывают на то, что группа детей с системным недоразвитием речи весьма неоднородна. Несмотря на сходное состояние устной речи, дети различаются по уровню развития различных познавательных процессов, состоянию эмоционально-волевой сферы. Так, в исследовании Н.Я. Семаго у детей, объединенных в группу «ОНР (III ур.)», была диагностирована как первичная речевая, так и первичная интеллектуальная патология. При этом у части детей с первичной речевой патологией познавательная деятельность не имела специфических особенностей. У других детей было отмечено своеобразие интеллектуального развития, в частности снижение объема зрительной памяти, трудности сохранения зрительных образов (24).

В работе Т.А. Фотековой показано, что у учащихся массовой школы с ОНР имеет место сложная структура дефекта, которая отличается многообразием проявлений. При этом ведущим фактором могут выступать как недостатки речи, так и познавательной деятельности в целом или ее отдельных сторон. Практически во всех случаях была выявлена корреляция между степенью выраженности дефектов речи и познавательной сферы (26).

Л.И. Переслени, Л. А. Рожкова выделяют две группы детей с ОНР в соответствии с ведущим фактором в структуре дефекта - нарушением регуляторных или мнестических процессов (20). Авторы предполагают, что у детей с дефицитом внимания одной из причин отклонений в развитии

высших психических функций может являться недостаточность активирующих влияний в системах корково-подкорковых связей, а также незрелость процессов корковой регуляции. Причиной нарушения познавательной деятельности у детей с дефектами памяти может быть недостаточная эффективность формирования ассоциативных связей. Это приводит к трудностям репрезентаций взаимосвязанных по времени стимулов, что делает невозможным установление зависимостей между событиями окружающей среды.

В настоящее время отсутствует единая точка зрения о соотношении нарушений мышления и речи у детей с ОНР.

Первичное недоразвитие мышления, по мнению авторов, приводит к расстройству формирования языковой способности. Предполагается, что локальное поражение речедвигательных зон коры головного мозга, возникающее в антенатальном, перинатальном периодах развития или во младенчестве, вызывает наряду с алалией и психическое недоразвитие, что, в свою очередь, приводит к нарушению интеллекта как целостной познавательной деятельности. При этом у детей отмечается низкий уровень понятийности и осведомленности, конкретно-наглядный способ мышления, недостаточно развитая способность к активному самостоятельному творчеству. Данное нарушение может быть различной степени выраженности, проявляется в нарушениях понимания речи, использования языковых средств в речи, включая фонологические процессы, письмо, чтение, орфографию, каллиграфию и может сочетаться с дискалькулией.

Таким образом, в современных исследованиях принято считать, что в основе дисграфии и дизорфографии могут лежать как нарушения устной речи, так и познавательной деятельности в целом. Одной из категорий детей, у которых часто отмечается нарушение навыка письма, являются дети с общим недоразвитием речи, у которых имеется как устная речь, всех ее подсистем, так и особенности развития когнитивной сферы.

1.3. Направления коррекционно–педагогической работы по преодолению нарушения навыка письма

В современной логопедии существует целый ряд направлений, методов коррекционной работы, направленных на преодоление нарушений письменной речи. Логопедическое воздействие строится с учетом механизма того или иного вида дисграфии, симптоматики, структуры дефекта, психологических особенностей учащихся с дисграфией (Т.П. Бессонова, Л.В. Бенедиктова, Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева, Г.Г. Мисаренко, Н.А. Никашина, Л.Г. Парамонова, Н.Н. Садовникова).

Однако некоторые авторы подчеркивают, что логопедическая работа по коррекции нарушений письменной речи до сих пор строится по симптоматическому принципу, без учета ведущего механизма нарушения, поскольку дисграфия рассматривается преимущественно как языковое нарушение (А.Н. Корнев, Е.А. Логинова, Л.С. Цветкова и др.). Поэтому методы коррекции нарушений письма и чтения направлены, в основном, на коррекцию нарушений устной речи, лежащих в основе нарушений письма: на постановку звукопроизношения, выработку дифференциации фонем, формирование навыков языкового анализа.

В связи с этим стали появляться работы, в которых акцент делается на развитии познавательной деятельности.

Так в методике О.А. Токаревой коррекционная работа, направленная на преодоление дисграфии, тесно связана с коррекцией нарушений звукопроизношения, развитием фонематического слуха и формированием звукового анализа слова. В качестве одного из важнейших принципов работы указывается принцип наглядности. При этом автор подчеркивает, что логопедическая работа при расстройствах письма с различными группами детей должна строиться с учетом механизма нарушения, в зависимости от того, какой из анализаторов первично пострадал.

Содержание методики логопедической работы по коррекции нарушений письменной речи у детей, разработанной Р.И. Лалаевой, зависит от вида дисграфии и нарушенных механизмов письма и чтения. Так, при артикуляторно-акустической дисграфии, дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания и фонематической дислексии коррекционная работа строится в два этапа. На первом этапе прорабатывается каждый из смешиваемых звуков, на втором этапе логопед работает над слуховой и произносительной дифференциацией смешиваемых звуков. Кроме того, предусматривается работа по коррекции звукопроизношения. Формирование и развитие произносительных дифференцировок осуществляется в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза. Логопедическая работа у младших школьников с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза и фонематической дислексией проводится по трем направлениям: развитие анализа структуры предложения, развитие слогового анализа и синтеза и развитие фонематического анализа и синтеза. В качестве основных направлений коррекционной работы при аграмматической дисграфии и дислексии автор выделяет следующие: работа над морфологической системой языка и формирование структуры предложения. Развитие морфологической системы языка проводится в тесной связи с усвоением структуры предложения, развитием лексики, формированием фонематического анализа и синтеза. При коррекции оптической дисграфии и дислексии основное внимание направлено на развитие зрительного восприятия, зрительного анализа и синтеза и зрительной памяти, формирование пространственных представлений и речевых обозначений зрительно-пространственных отношений, дифференциацию смешиваемых букв(15).

А.В. Ястребова в качестве одного из главных принципов логопедической работы выделяет коммуникативную направленность комплекса коррекционно-воспитательного воздействия. Логопед побуждает учащихся к выполнению на занятиях различных видов речевой

деятельности, вербализации учебной работы. А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова считают, что основной задачей начального этапа коррекционно-развивающего обучения является восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи детей. В связи с этим логопедическая работа с учащимися с ОНР, ФФН и фонематическим недоразвитием речи предусматривает формирование полноценных фонематических процессов, представлений о звуко-буквенном составе слова, навыков анализа и синтеза звуко-слогового состава слова, а также исправление дефектов произношения. При этом данное направление является основным для школьников с ФФН и фонематическим недоразвитием речи, в то время как для детей с ОНР оно составляет лишь первый этап коррекционно-развивающего обучения. Второй этап логопедической работы с учащимися с ОНР направлен на расширение словарного запаса и формирование грамматического строя речи детей. Целью третьего этапа является развитие и совершенствование умений и навыков построения связного высказывания. Авторы также указывают на необходимость развития у детей с ОНР внимания к языковым явлениям, зрительной и слуховой памяти, контрольных действий, способности к переключению, однако не приводят конкретных методов работы по данному направлению.

Л.Н. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко (11) полагают, что основным направлением коррекционной работы является формирование связной речи, поскольку в течение первого года обучения дети не овладевают в достаточной степени чтением и письмом. На этом этапе основное внимание уделяется работе над словом, которое рассматривается с точки зрения его лексического и грамматического значения; предложением, его структурой, грамматическим и интонационным оформлением; формированием связной речи. На втором году обучения логопед переходит к устранению нарушений письма у учащихся вторых классов. Данное направление работы предусматривает работу над звуко-слоговым составом слова, развитием звуко-буквенного анализа и синтеза слов, фонематического восприятия.

Кроме того, продолжается работа над словом, которое на этом этапе рассматривается с точки зрения его лексического значения и морфологического состава. Развитие связной речи проводится внутри каждой темы в виде работы над деформированными текстами, изложениями, сочинениями по картинкам и т.п (11).

С.Ф. Иваненко связывает имеющиеся трудности в овладении грамотой у детей с нарушениями произношения с неправильным пониманием учащимися обращенной речи и отмечает, что у них имеют место нарушения памяти, внимания, фонематического слуха. Поэтому в качестве одного из главных направлений начального этапа коррекционной работы автор выделяет воспитание слухового внимания, которое начинается с обучения детей слушать обращенную речь. К формированию фонематического слуха логопед приступает значительно позже. Перед этим ребенок учится оперировать словом в различных вариантах и ситуациях, что значительно обогащает его словарный запас. Кроме того, большое внимание уделяется развитию памяти и внимания, а также мыслительных операций над словом.

Следует отметить, что многие случаи дисграфии не могут быть объяснены лишь недоразвитием устной речи, поскольку у части детей с дисграфией или дислексией нарушения устной речи либо не выявляются, либо не являются выраженными в той степени, при которой они могли бы привести к возникновению нарушений письменной речи (14).

Так уже в методике, предложенной И.Н. Садовниковой, выделяется четыре направления работы по преодолению дисграфии. На начальных этапах большое внимание уделяется развитию и уточнению пространственно-временных представлений. Коррекционная работа на фонетическом уровне направлена на развитие фонематического восприятия и формирование навыков звукового анализа слов. Третье направление работы - на лексическом уровне — предусматривает расширение словаря за счет качественных и количественных изменений. И, наконец, логопедическая работа на синтаксическом уровне направлена на устранение

аграмматизмов в речи учащихся и совершенствование связной речи путем ознакомления с явлениями многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций.

А.А. Тараканова разработала и апробировала систему логопедической работы по формированию мыслительных операций у младших школьников с дисграфией, помимо коррекции нарушений речевого развития, включает развитие операций анализа, синтеза, сравнения, абстракции, обобщения, классификации; формирование мотивации, операционного компонента и контроля в речевой и мыслительной деятельности (12).

А.Н. Корнев предлагает комплексный подход к преодолению дисграфии и дислексии. Данный подход включает следующие направления: психотерапевтическую работу, медикаментозное лечение и лечебно-педагогические мероприятия. Автор подчеркивает, что, по мнению ряда исследователей, психотерапия должна являться одним из ведущих направлений работы с детьми. При этом психотерапевтическая работа должна проводиться не только с ребенком, но и его семьей. Коррекция нарушения письменной речи строится с учетом принципов лечебной педагогики (Е.М. Мастюкова). Логопедическое направление работы реализуется на основе методик, описанных в работах Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой и др. В качестве самостоятельного направления А.Н. Корнев выделяет формирование функционального базиса навыков чтения и письма. Оно включает следующие разделы: развитие речевых навыков и функций, необходимых для овладения грамотой; развитие зрительно-пространственного восприятия и наглядно-образного мышления; формирование зрительно-графических способностей; развитие успешивных способностей ребенка; развитие способностей к концентрации, распределению и переключению внимания (14).

Е.А. Жаркова указывает на необходимость медицинской, психологической, дефектологической помощи учащимся с нарушениями письменной речи и ММД. Схема коррекции нарушений письменной речи

предполагает создание особых условий для ребенка в классе и дома; медикаментозную терапию, включающую медикаментозное лечение, физиотерапию, массаж, психотерапию; логопедическую работу; психологическую работу, направленную на развитие познавательной деятельности учащихся, гармонизацию детско-родительских отношений, организацию групп поддержки и т.д. Однако даже при таком комплексном подходе процесс коррекции занимает длительное время (10).

В настоящее время разрабатываются программы оказания психологической помощи учащимся с трудностями в обучении, в том числе с дисграфией, дислексией и дискалькулией (17). Коррекционная работа с детьми предусматривает решение многих задач: развитие когнитивных способностей, коррекцию неблагоприятных личностных особенностей, развитие межличностных взаимодействий и коммуникативных умений, психосоматическое оздоровление, психолого-педагогическая работа с родителями, психолого-педагогическое сопровождение детей, находящихся на домашнем обучении. Авторы используют в работе методы телесно-ориентированной терапии, арттерапии, элементы нейролингвистического программирования, двигательные и когнитивные приемы, возрастнопсихологическое консультирование. Программа подбирается для каждого ребенка индивидуально. По данным авторов, положительный результат появляется уже через 15 занятий и проявляется в исчезновении учебных и личностных проблем.

Таким образом, основными направлениями коррекционно-педагогической работы по преодолению трудностей овладения навыком письма и его нарушений являются формирование мотивационной основы и навыков самоконтроля письма.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Письменная речь – вторичная, более поздняя по времени возникновения форма существования языка, которая служит основой грамматики и культуры речи. Психофизиологические механизмы этого вида речи формируются на базе уже имеющихся связей второй сигнальной системы и развивают ее. В понятие «письменная речь» входят чтение и письмо, которые усваиваются только в условиях целенаправленного обучения. Чтение и письмо представляют собой виды сложной психической деятельности. Становление письменной речи происходит на основе определенного когнитивного базиса и только совместно с участием всех психических функций и процессов, как интеллектуальных, так и эмоциональных. В основе успешного овладения письмом лежат процессы внимания, памяти, восприятия, мыслительная деятельность. Важная роль также отводится побудительным, мотивационным и эмоциональным факторам.

В современных исследованиях принято считать, что в основе дисграфии и дизорфографии могут лежать как нарушения устной речи, так и познавательной деятельности в целом. Одной из категорий детей, у которых часто отмечается нарушение навыка письма, являются дети с общим недоразвитием речи, у которых имеется как устная речь, всех ее подсистем, так и особенности развития когнитивной сферы.

Одним из основных направлений коррекционно- педагогической работы по преодолению трудностей овладения навыком письма и его нарушений являются формирование мотивационной основы и навыков самоконтроля письма

ГЛАВА II ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Процедура изучения влияния особенностей познавательной деятельности на формирование навыка письма у младших школьников с общим недоразвитием речи

Целью практической части исследования являлось определить, как влияют особенности познавательной деятельности на формирование навыка письма у младших школьников с общим недоразвитием речи .

В соответствии с целью решались следующие **задачи:**

1. Определить направления изучения влияния особенностей познавательной деятельности у детей с ОНР на формирование навыка письма;
2. Определить методы изучения;
3. Подготовить диагностический материал для исследования особенностей познавательной деятельности у детей с дисграфией;
4. Провести изучение влияния особенностей познавательной деятельности на формирование навыка письма.

Процедура изучения включала следующие этапы:

1. изучение состояния навыка письма;
2. изучение особенностей познавательной деятельности;
3. определение влияния особенностей познавательной деятельности и нарушения навыка письма.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Ломовская СОШ» и МБОУ «Мелиховская СОШ», Корочанского района, Белгородской области.

В исследовании приняли участие 22 учащихся вторых классов с логопедическим заключением: нарушение чтения и письма, обусловленное общим недоразвитием речи.

На первом этапе основным методом являлся анализ продуктов письменно-речевой деятельности учащихся, проводился диктант, просматривались и оценивались письменные работы, написанные в классе (3 диктанта, написанные в течении учебного года).

Для изучения состояния навыка письма были отобраны тексты, предложенные Т.В. Шкляровой из методического пособия для четырехлетней начальной школы, рекомендованного Министерством образования РФ; О.Б.Иншакова, А.А.Назарова «Методика выявления дизорфографии у младших школьников»

Система оценивания выраженности навыка письма:

Легкая степень выраженности дисграфии - 1-2 дисграфические ошибки, орфографические ошибки;

Средняя степень выраженности дисграфии- 3-5 дисграфических ошибок, орфографические ошибки ;

Тяжелая степень выраженности дисграфии – 6 и более дисграфических ошибок, орфографические ошибки.

В качестве основных методик исследования познавательной деятельности обучающихся были определены следующие:

- 1.Методика «Лабиринт – Полянки» для изучения наглядно-образного мышления (Р.И Говорова, Т.В. Лаврентьева).
- 2.Методика диагностика памяти: слуховой, зрительной, моторной.
- 3.Методика диагностика объёма внимания.

Методика №1

«Лабиринт - Полянки» позволяет выявить уровень сформированности наглядно – образного мышления, умения пользоваться схемами и условными изображениями при ориентировке в ситуации.

Материал: комплект из 7 листов, на которых изображены полянки с разветвлёнными дорожками и домиками на их концах, а также письма, условно указывающие путь к одному из домиков. Первые два листа (А и В) соответствуют вводным задачам.

Детям вначале даются две вводные задачи, затем по порядку (на полянках 1-5) задачи 1-10 письма. Для каждой полянки предлагается два «письма».

Инструкция для первой вводной задачи (А).

«Перед тобой полянка, на ней дорожки, на концах дорожек домики. В каком-то из этих домиков живёт зверёк. Тебе нужно белочку отвести к нему в гости. чтобы она не заблудилась – нужно смотреть на это письмо, где написано, что идти надо, начиная от травки, по дорожке мимо ёлочки, а потом мимо грибка, тогда и придёшь в нужный домик». (Экспериментатор, называя ориентира, одновременно показывает ребёнку их в «письме».)

Если ребёнок нашёл нужный домик, ему показывается игрушка, находящаяся в нём, а затем переходят ко второй вводной задаче. Если

ребёнок ошибся, экспериментатор повторяет инструкцию, добиваясь, чтобы задача была решена, верно.

Инструкция ко второй вводной задаче (Б).

При переходе ко второй вводной задаче экспериментатор указывает на новую полянку и новое «письмо» и говорит: « А это новая полянка. Чтобы найти тут домик со зверьком, надо смотреть на новое «письмо». Чтобы идти верно, необходимо идти от травки по дорожке прямо, а потом свернуть в эту сторону». (Экспериментатор проводит указкой по письму). Если ребёнок ошибся, экспериментатор повторяет инструкцию и добивается, чтобы задача была решена, верно.

Затем экспериментатор постепенно предъявляет ребёнку все остальные полянки. На каждой полянке ребёнок дважды производит поиск домика со зверьком. Если в этих основных задачах домик найден, верно, ребёнку показывается игрушка, находящаяся в нём, если ребёнок ошибается, экспериментатор говорит: «Давай поищем другой домик с помощью другого «письма» или «Давай поищем домик на другой полянке».

Инструкция для основных задач.

К полянке 1

Задача 1 Здесь большая полянка и домиков много; попробуй разыскать тот домик, за которым живёт зверёк. чтобы правильно найти его, надо идти по дорожке от травки, затем завернуть сюда, сюда, сюда. (Экспериментатор обводит указкой схему пути, данную в «письме».)

Задача 2 На этой полянке есть ещё один домик, в котором живёт зверёк; Чтобы его найти, нужно идти так как показано в другом «письме» (ребёнку даётся новое «письмо»). Идти надо от травки по дорожке и заворачивать так, как указано здесь.

К полянке 2

Задача3

Чтобы здесь найти домик со зверьком надо идти от травки по дорожке мимо

цветочка, потом мимо грибка, потом мимо берёзки, потом мимо ёлочки. Так, как показано в письме.

Задача 4 На этой же полянке, есть ещё один домик, в котором живёт зверек. Чтобы найти новый домик со зверьком, надо посмотреть новое «письмо». В нём показано, что идти надо от травки, мимо березки, мимо грибка, мимо ёлочки, мимо скамеечки.

К полянке 3

Задача 5 На этой полянке домик со зверьком разыскать очень трудно, будь внимателен, веди белочку только так, как показано в этом «письме». Сначала от травки мимо берёзки, затем мимо заборчика.

Задача 6 На этой же полянке есть ещё один домик, в котором живёт зверёк. Вот «письмо», указывающее как его найти. Идти надо сначала от травки, мимо берёзки, мимо колокольчика, потом мимо колоска, затем мимо яблочка.

К полянке 7

А здесь другая полянка. На ней нарисованы только ёлочки грибочки. Нужный домик выбрать очень трудно. Чтобы здесь не заблудиться нужно идти так, как указано в этом «письме». Идти надо от травки по дорожке вверх, пока не найдёшь ёлочку и нужного поворота, затем, повернув, идти прямо до тех пор, пока не найдёшь ёлочку и нужный поворот, повернув, найдёшь нужный домик.

Задача 8 На этой полянке есть и другой домик со зверьком. Посмотри на другое «письмо». Идти надо от травки по дорожке прямо, пока не найдёшь грибок и нужный поворот, повернув, найдёшь нужный домик.

К полянке 5

Задача 9 Здесь домиков ещё больше, разыскивать надо так, как указано в «письме»: от травки по дорожке прямо до грибочка и нужного поворота, затем до ёлочки и нужного поворота.

Задача 10 На этой полянке нужно разыскать ещё один домик со зверьком. Идти надо от травки по дорожке до ёлочки и нужного поворота, затем опять до ёлочки и нужного поворота, затем от грибочка и нужного поворота.

Оценка результатов

При обработке результатов по каждой из задач (1-6) за каждое правильное поворот начисляется одно очко. Поскольку в задачах 1-6 необходимо сделать 4 поворота, максимальное количество очков за каждую из них -4. В задачах 7-10 за каждый правильный поворот начисляется 2 очка; в задачах 7-8 (два поворота) максимальное количество очков равно 4; в задачах 9-10 (три поворота) – 6 очков.

Все оценки, полученные ребенком в отдельных задачах, суммируются (получается суммарный балл –СБ). Максимальное количество очков - 44.

Уровни выполнения заданий по методике «Лабиринт – Полянки»

Уровень	Баллы
1 (низкий)	0-13
2 (Низкий)	14-22
3 (средний)	23-28
4 (Средний)	29-36
5 (Высокий)	37-44

Обработка результатов:

1 группа - неадекватная форма ориентировки. Дети, которые принимают задачу найти домик, но их выбор случаен, чаще всего они учитывают лишь отдельные элементы письма и полянки. Как правило, такие дети делают неверные выборы. У них не сформировано соотнесение схемы с реальной ситуацией.

2 группа – незавершённая ориентировка на один признак. Появляются необходимые для выполнения задания методы работы. Они членят задачу на этапы. У каждого поворота дорожки они обращаются к ориентиру или к обозначению направления, указанного в «письме», и пытаются им следовать. Однако, эти дети не могут работать так на протяжении, всего

решения задачи и к концу теряют этот способ. Такие дети делают ошибки на последнем этапе пути. Задачи 7-10 дети этой группы вообще не решают, ибо одновременно учесть два параметра им не под силу. Здесь попытки соотнесения схемы с реальной ситуацией уже имеются, но пространственные представления носят фрагментарный характер.

3 группа – завершённая ориентировка на один признак.

Сюда относятся дети,

которые могут соотносить указания «письма» с изображениями на полянке до конца, но один из них могут успешно использовать, только ориентиры, а другие только изображения направлений пути. Дети этой группы решают либо 1 и 2 либо 3, 4, 5, 6 задачи целиком, но не решают остальных задач, требующих одновременного учёта направлений пути и ориентиров. и доступно построение и применение пространственных представлений простейшей структуры.

4 группа – незавершённая ориентировка по двум параметрам.

Правильно решают с 1–6 задачи. Последние 4 задачи они решают верно только в начале, учитывая только один или два сочетания поворотов пути и нужного ориентира, на последних участках пути эти дети опять соскальзывают на учёт только какого – либо одного параметра.

5 группа – детальное соотнесение с одновременным учётом двух параметров.

Это высший тип ориентировки для данных задач. Дети этой группы могут учесть одновременно оба параметра, предложенные задачи решают в основном верно. У детей последних групп достаточно полные и расчлененные пространственные представления. Различие состоит в стойкости и подвижности таких представлений.

Методика №2

Методика диагностика памяти: слуховой, зрительной, моторной .

Цель: исследование уровня и особенностей развития различных видов памяти и у младших школьников – зрительной, слуховой, моторной.

Оборудование: тестовые наборы слов для запоминания.

Описание: младшим школьникам предлагаются поочередно четыре группы слов для запоминания, пробы отличаются характером предъявления и формами организации процесса запоминания.

Инструкция и порядок работы: первая проба – слуховое запоминание.

Инструкция: “Сейчас я буду вам зачитывать ряд слов. Вам необходимо внимательно прослушать и после предъявления всех слов записать запомнившиеся слова”. Первый набор слов экспериментатор читает с интервалом 4–5 секунд между словами. После 10-секундного перерыва ученик записывает запомнившиеся слова. Через некоторое время (не менее 10 минут) школьникам предлагается второй набор слов для зрительного запоминания.

Инструкция: “Сейчас ты внимательно прочитаешь слова, написанные на доске (на карточке), а потом по памяти запишешь их”.

Третья проба – моторно-слуховое запоминание.

Инструкция: “Сейчас я буду читать вслух слова, а ты вслед за мной будешь (будете) записывать их пальцем в воздухе. После предъявления всех слов надо будет сказать те слова, которые запомнились”. После очередного 5–10-минутного перерыва предъявляются слова для зрительно-моторно-слухового запоминания.

Инструкция: “Сейчас я буду вам читать слова, а вы при этом будете следить по карточке и шепотом повторять каждое слово. Затем скажите слова, которые запомнили”.

Обработка полученных данных: прежде всего, подсчитывает количество правильно воспроизведенных слов в каждой пробе. Затем для каждой пробы вычисляется коэффициент типа памяти по следующей формуле:

$(C - n) / 10$, где C – коэффициент типа памяти, n – количество правильно воспроизведенных слов.

Представление и анализ индивидуальных данных. Индивидуальные данные составляют отдельную строку в групповой таблице, в которой

фиксируются четыре коэффициента типа памяти в соответствии с 4 проведенными пробами. При анализе важно обратить внимание как на абсолютные значения коэффициента, так и на их соотношение друг с другом: чем ближе абсолютные значения коэффициентов к единице, тем лучше развит у ребенка данный тип памяти. В норме коэффициент должен быть равен 0,5–0,8. При сравнении коэффициентов между собой можно определить ведущий тип памяти, а также ту форму запоминания, которая удается младшему школьнику хуже всего.

Основные линии анализа групповых данных:

Какой тип памяти преобладает у учеников данного класса?

Какой тип памяти наименее хорошо развит?

Есть ли индивидуальные результаты, сильно отличающиеся от средне-групповых и по каким типам памяти?

Материал к методике исследования типов памяти:

Слуховое предъявление: перо, гора, дерево, замок, палка, картон, чернила, пчела, капуста, стекло.

Зрительное представление: поле, коса, море, камень, кора, сарай, звонок, крыса, кустарник, сказка.

Моторно-слуховое предъявление: тело, пуля, невод, песок, книга, ветка, балкон, лампа, собака, загадка.

Зрительно-моторно-слуховое предъявление: река, сажа, телега, трава, учитель, апельсин, цветок, волк, карта, гриб.

Методика № 3

Цель: изучение объёма внимания.

Процедура проведения.

Испытуемому на короткое время предъявляется по 1 все 8 карточек. Предъявление начинается с тех карточек, которые содержат минимальное количество точек. Каждая карточка показывается 2 раза. После этого дети отмечают на аналогичном пустом бланке расположения точек.

На воспроизведение карточек с 2-5 точек даётся по 10 сек., 6-7 -15 сек, 8-9 - 20 сек.

Инструкция: Сейчас вам предстоит следующее задание. Я буду показывать вам по 2 раза таблицы, на которых изображены точки. Разные таблицы содержат разное число точек. Ваша задача – запомнить, как расположены на данной таблице точки, и в том же виде изобразить их на своих пустых таблицах. Каждое задание надо выполнять точно и быстро.

Обработка данных:

подсчитывается количество правильно расположенных точек на каждом бланке. Затем выбираются 2 наиболее заполненных школьником бланка, то есть содержащих наибольшее число правильно воспроизведённых точек. Подсчитывается сумма правильно воспроизведенных точек на 2 наиболее полно заполненных карточках и сравнивается с таблицей.

Сумма точек на 2 рангах

3	4	6	9	10	11	13	15	16
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Ранговые места

1-2 малый объём

3-7 средний объём

8-9 большой объём.

Исследование языкового анализа и синтеза

А) Анализ предложений на слова. Инструкция: «Посчитай сколько слов в предложении. МАМА ЧИСТИТ РАМУ. ОСЕНЬЮ ЧАСТО ЛЬЮТ ДОЖДИ».

Б) *Слоговой анализ и синтез.* Материалом исследования служили: слова ПОДНОС, СВЕТОФОР, КАРАНДАШ слова (СКОВОРОДА, ПОЛУЧИЛА), (НАСТУПИЛА ВЕСНА. НА СТОЛЕ ЛЕЖАТ КНИГИ), произнесенные по слогам. Инструкция: «Посчитай, сколько слогов в слове ПОДНОС, СВЕТОФОР,КАРАНДАШ», «Скажи слово слитно – СКО-ВО-РО-ДА, ПО-

ЛУ-ЧИ-ЛА», «Скажи предложение по словам – НАС-ТУ-ПИ-ЛА ВЕС-НА. НА СТО-ЛЕ ЛЕ-ЖАТ КНИ-ГИ».

В) *Фонематический синтез.* Материалом исследования служили : слова (ЗВУК, КАРТА, КАНАВА), произнесенные с паузами после каждого звука.

Инструкция: «Скажи слитно З-В-У-К, К-А-Р-Т-А, К-А-Н-А-В-А.

Критерий оценки владения языковым анализом и синтезом:

Высокий уровень (4 балла) - правильное выполнение всех заданий.

Средний уровень (3 балла) – при выполнении задания допущена 1- 2 ошибки.

Низкий уровень (1 балл) - неверное выполнение задания, отказ от выполнения

Г) *Фонематический анализ.* Определить место звука в слове, определить количество звуков в слове, выложить схему слова.

2.2. Анализ результатов изучения влияния особенностей познавательной деятельности на формирование навыков письма у младших школьников с общим недоразвитием речи

1.2.1. Анализ навыка письма

Анализ результатов состояния письма приводится в рисунке 1.

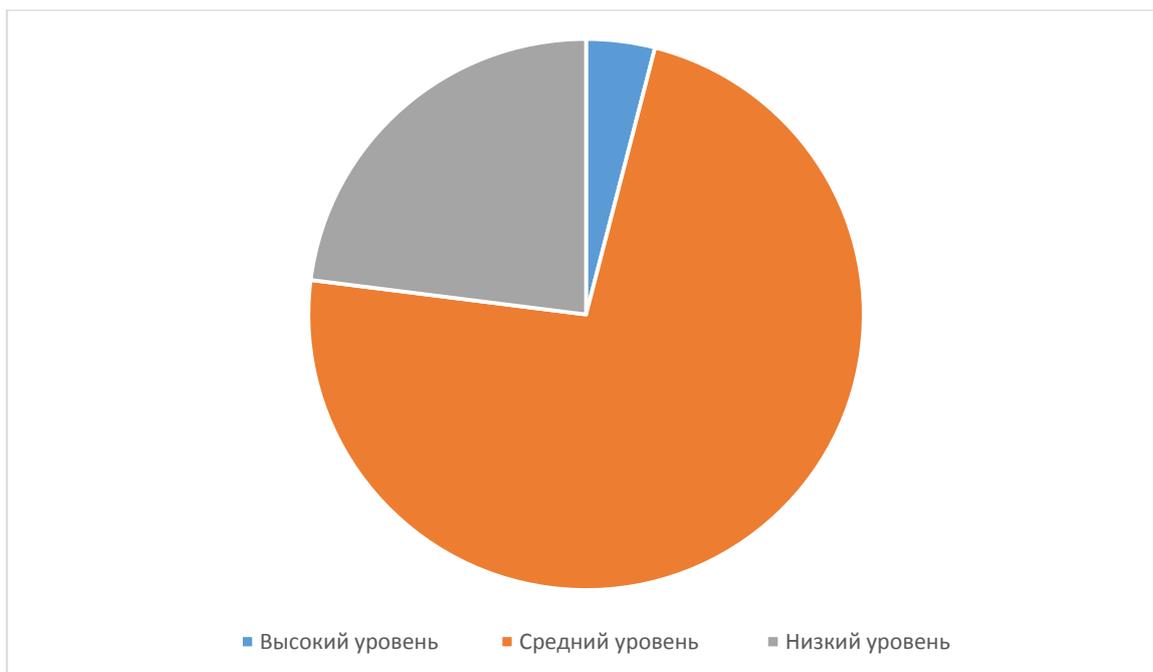


Рисунок 2.1. Анализ состояния навыка письма

Анализ навыка письма показал, что высокий уровень овладения письмом имеют 4% учащихся, средний уровень имеют 73% учащихся и низкий уровень имеют 23 % учащихся.

Далее проводился анализ письменных работ, учащихся показавших низкий уровень овладения навыком письма (5 учащихся, представлены в таблице 2.1.)

Таблица 2.1.

№ п/п	Ф.И. учащихся, показавших низкий уровень овладения навыком письма
1	Артем К.
2	Вероника Г.
3	Захар З.
4	Михаил К.
5	Роман Т.

В сводных таблицах в качественном эквиваленте в отдельности по разным видам работ представлены в количественном соотношении ошибки, допущенные учащимися.

Таблица 2.2.

Анализ письменных работ Артема К.

Типы ошибок	Виды ошибок	Диктант 1	Диктант 2	Диктант 3	Диктант 4	Итого ошибок :
Ошибки звукового состава слова	замены согласных					
	замены гласных					
	пропуски гласных					
	пропуски согласных					
	пропуски слогов и частей слова	1	1	2	1	5
	перестановки	1	2	1		4
	добавления	1			2	3
	раздельное написание частей слова					
Лексико- грамматич еские	нарушение согласования					
	нарушение					

ошибки	управления					
	замена слов по звуковому сходству					
	замена по семантическому сходству			1		1
	пропуски слов		1		1	2
	слитное написание слов	1				1
Графическ ие ошибки	замена букв по количеству элементов		1		1	2
	замена букв по пространственном у расположению					
	зеркальное письмо букв					
	общее искажение букв					
Ошибки на правила правописа ния	правописание жи/ши, ча/ща, чу/щу					
	большая буква в начале					

предложения, в именах и кличках животных					
знаки препинания					
правописание мягких согласных					
правописание безударной гласной в корне слова					
правописание парной согласной					
правописание окончаний прилагательных					
удвоенная согласная					
правописание приставок					
правописание суффиксов					
разделительный мягкий знак					
ошибки на правила правописания, не					

пройденные в классе					
Итого ошибок:	4	5	3	5	

Таблица 2.3.

Анализ письменных работ Вероники Г.

Типы ошибок	Виды ошибок	Диктант 1	Диктант 2	Диктант3	Диктант4	Итого ошибок :
Ошибки звукового состава слова	замены согласных					
	замены гласных		1			1
	пропуски гласных	1		1		2
	пропуски согласных	1	1			2
	пропуски слогов и частей слова					
	перестановки	1	1		1	3
	добавления	1		1		2
	раздельное написание частей слова					
Лексико-	нарушение					

грамматические ошибки	согласования					
	нарушение управления					
	замена слов по звуковому сходству					
	замена по семантическому сходству			1		1
	пропуски слов		1		1	2
	слитное написание слов	1		1		2
Графические ошибки	замена букв по количеству элементов		2		1	3
	замена букв по пространственно му расположению			1	1	2
	зеркальное письмо букв					
	общее искажение букв					
Ошибки на правила правописа	правописание жи/ши, ча/ща, чу/щу					

ния	большая буква в начале предложения, в именах и кличках животных					
	знаки препинания					
	правописание мягких согласных					
	правописание безударной гласной в корне слова					
	правописание парной согласной					
	правописание окончаний прилагательных					
	удвоенная согласная					
	правописание приставок					
	правописание суффиксов					
	разделительный мягкий знак					

ошибки на правила правописания, не пройденные в классе					
Итого ошибок:	5	6	5	4	

Таблица 2.4.

Анализ письменных работ Захара З.

Типы ошибок	Виды ошибок	Диктант 1	Диктант2	Диктант3	Диктант4	Итого ошибок:
Ошибки звукового состава слова	замены согласных			1		1
	замены гласных	1		2		3
	пропуски гласных	1				1
	пропуски согласных	1			1	2
	пропуски слогов и частей слова					
	перестановки	2		1	1	4
	добавления	1			2	3
	раздельное написание частей					

	слова					
Лексико-грамматические ошибки	нарушение согласования					
	нарушение управления					
	замена слов по звуковому сходству					
	замена по семантическому сходству			1		1
	пропуски слов	1	1		1	3
	слитное написание слов	1		1	1	3
Графические ошибки	замена букв по количеству элементов	1			1	2
	замена букв по пространственному расположению					
	зеркальное письмо букв					
	общее искажение букв					

Ошибки на правила правописания	правописание жи/ши, ча/ща, чу/щу					
	большая буква в начале предложения, в именах и кличках животных					
	знаки препинания					
	правописание мягких согласных					
	правописание безударной гласной в корне слова					
	правописание парной согласной					
	правописание окончаний прилагательных					
	удвоенная согласная					
	правописание приставок					
	правописание					

	суффиксов					
	разделительный мягкий знак					
	ошибки на правила правописания, не пройденные в классе					
	Итого ошибок:	9	1	6	7	

Таблица 2.5.

Анализ письменных работ Михаила К.

Типы ошибок	Виды ошибок	Диктант 1	Диктант 2	Диктант 3	Диктант 4	Итого ошибок:
Ошибки звукового состава слова	замены согласных		1			1
	замены гласных	1	1	1		3
	пропуски гласных	1				1

	пропуски согласных	1	1		1	3
	пропуски слогов и частей слова					
	перестановки	1		1		2
	добавления	1			1	2
	раздельное написание частей слова					
Лексико-грамматические ошибки	нарушение согласования					
	нарушение управления					
	замена слов по звуковому сходству					
	замена по семантическому сходству			1		1
	пропуски слов		1	1	1	3
	слитное написание слов					
Графическ	замена букв по количеству	1		1	1	3

ие ошибки	элементов					
	замена букв по пространственному расположению					
	зеркальное письмо букв					
	общее искажение букв					
Ошибки на правила правописания	правописание жи/ши, ча/ща, чу/щу					
	большая буква в начале предложения, в именах и кличках животных					
	знаки препинания					
	правописание мягких согласных					
	правописание безударной гласной в корне слова					
	правописание парной согласной					

	правописание окончаний прилагательных					
	удвоенная согласная					
	правописание приставок					
	правописание суффиксов					
	разделительный мягкий знак					
	ошибки на правила правописания, не пройденные в классе					
Итого ошибок:		6	4	5	4	

Таблица 2.6.

Анализ письменных работ Романа Т.

Типы ошибок	Виды ошибок	Диктант 1	Диктант2	Диктант3	Диктант4	Итого ошибок:
Ошибки звукового состава	замены согласных			1		1
	замены гласных		1		1	2

слова	пропуски гласных	1				1
	пропуски согласных	1	1		1	3
	пропуски слогов и частей слова					
	перестановки					
	добавления					
	раздельное написание частей слова					
Лексико-грамматические ошибки	нарушение согласования					
	нарушение управления					
	замена слов по звуковому сходству					
	замена по семантическому сходству					
	пропуски слов	1	1		1	3
	слитное написание слов	1		1		2
Графическ	замена букв по	1			1	2

ие ошибки	количеству элементов					
	замена букв по пространственно му расположению			1		1
	зеркальное письмо букв					
	общее искажение букв					
Ошибки на правила правописа ния	правописание жи/ши, ча/ща, чу/щу					
	большая буква в начале предложения, в именах и кличках животных					
	знаки препинания					
	правописание мягких согласных					
	правописание безударной гласной в корне слова					
	правописание					

	парной согласной					
	правописание окончаний прилагательных					
	удвоенная согласная					
	правописание приставок					
	правописание суффиксов					
	разделительный мягкий знак					
	ошибки на правила правописания, не пройденные в классе					

Итого ошибок:

5

4

3

4

Из таблицы видно, что доминируют следующие ошибки: пропуск букв, пропуск слогов, пропуск слов.

Согласно литературным данным в основе таких ошибок могут лежать различные причины: несформированность языкового анализа и синтеза; недостаток внимания и самоконтроля.

Для уточнения ведущей причины мы организовали изучение состояния познавательных процессов и языкового анализа и синтеза у этих детей.

2.2.2. Анализ результатов изучения влияния особенностей познавательной деятельности на формирование навыка письма у младших школьников с общим недоразвитием речи

Изучение особенностей познавательной деятельности проводилось с учащимися, показавшими низкий уровень овладения навыком письма (5 учащихся)

Количественный анализ данных, полученный в результате проведения методики «Лабиринт – Полянки» представлен в рисунке 2.2.

Из рисунка видно, что 70 % имеет средний уровень наглядно-образного мышления, 30 % низкий уровень его развития. Детей с высоким уровнем выявлено не было.

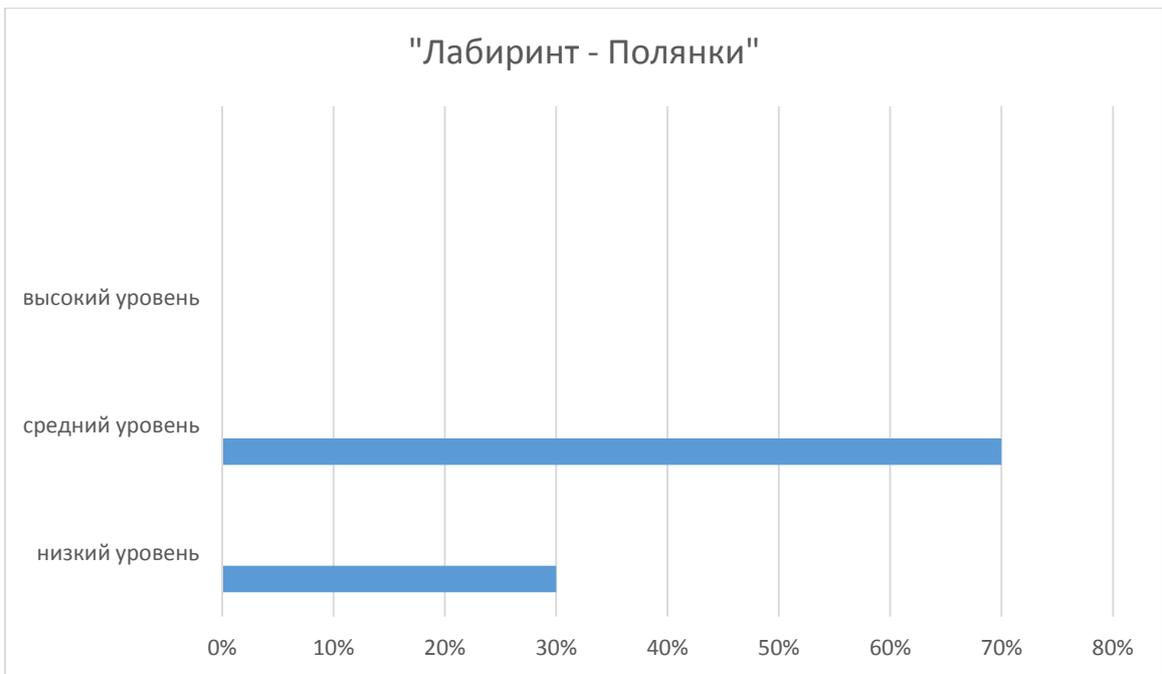


Рисунок 2.2. Результаты методики «Лабиринт - Полянки»

Анализ результатов проведения методики «Диагностика памяти» представлена в рисунке 2.3.

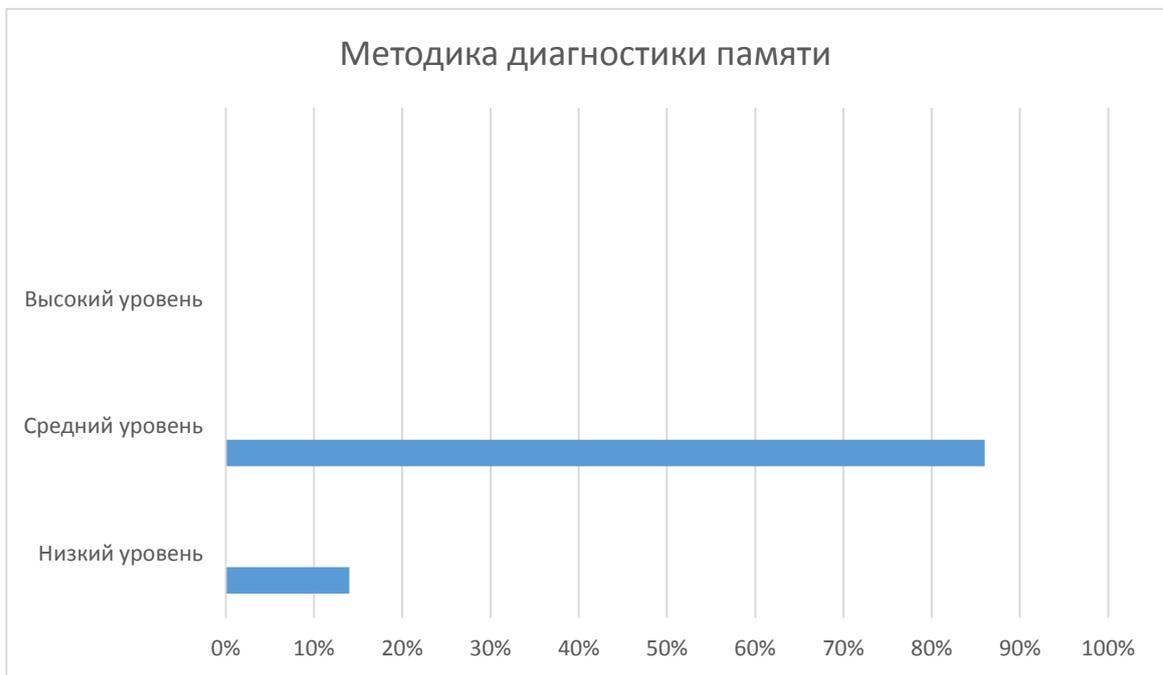


Рисунок 2.3. Результаты методики диагностики памяти

Таким образом, при обследовании типов памяти видно что, 80% имеют средний уровень, и 20% низкий уровень, так как дети мало

запоминали слов. Детей с высоким уровнем сформированности памяти не наблюдается.

Анализ результатов проведения методики «Изучение объема внимания» представлен в рисунке 2.4.

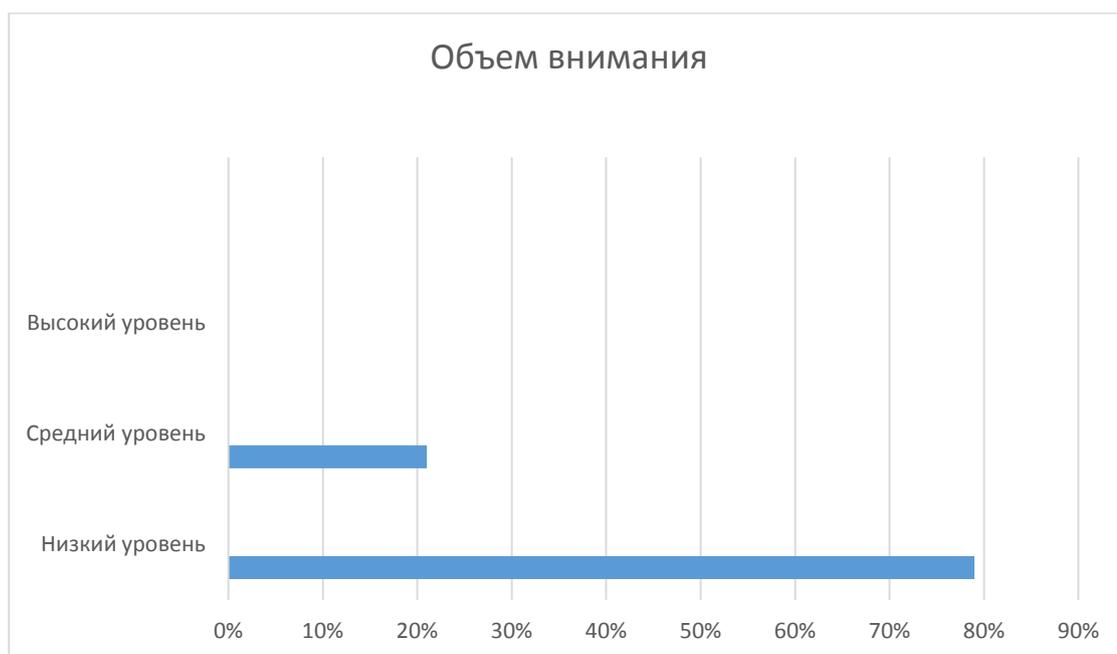


Рисунок 2.4. Результаты изучения внимания

В результате анализа полученных результатов при обследовании уровня объема внимания у младших школьников с дисграфией, мы видим, что 20% имеет средний уровень и 80% низкий уровень сформированности объёма внимания.

Таким образом, по результатам обследования у данной категории детей преобладает средний уровень развития памяти и мышления, и низкий уровень внимания.

2.2.3. Анализ результатов изучения особенностей языкового анализа и синтеза

Изучение особенностей языкового анализа и синтеза проводилось с учащимися, показавшими низкий уровень овладения навыком письма (5 учащихся).

Результаты исследования представлены в рисунке 2.5

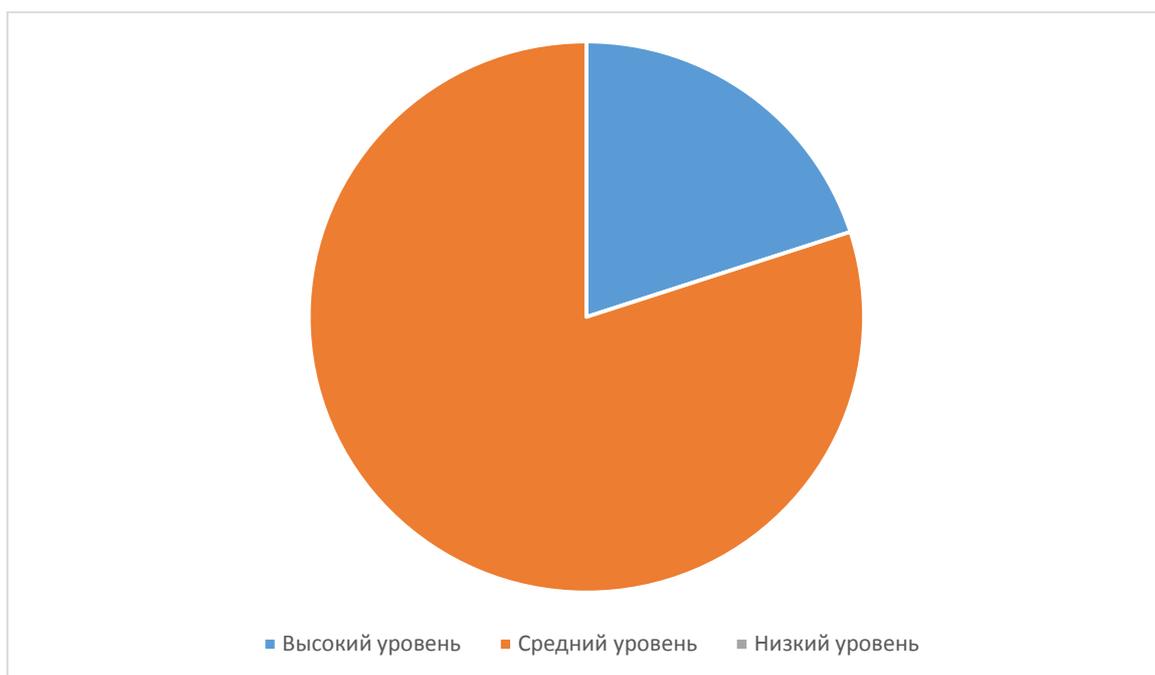


Рисунок 2.5. Результаты изучения языкового анализа и синтеза

Таким образом, при обследовании языкового анализа и синтеза видно что, 20% имеют средний уровень, и 80% высокий уровень. Детей с низким уровнем не наблюдается.

Таблица 2.7.

№	Ф.И.	Мышление	Память	Внимание	Анализ и синтез
1	Артем К.	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Средний уровень

2	Вероника Г.	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Высокий уровень
3	Захар З.	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Высокий уровень
4	Михаил К.	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Средний уровень
5	Роман Т.	Средний уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Средний уровень

Анализ результатов позволил нам в качестве ведущей причины преобладающих ошибок письма определить низкий уровень развития внимания и определить в качестве основного направления логопедической работы – развитие внимания

2.3. Направления, игры и упражнения для развития внимания младших школьников с общим недоразвитием речи, испытывающих трудности в овладении навыком письма

Результаты констатирующего эксперимента показали, что у детей с дисграфией внимание имеет низкий уровень развития. Внимание школьников с дисграфией является низкопродуктивным, у них слабо развита способность к концентрации, распределению внимания, снижен объем слухового внимания. Способность к произвольному сосредоточению внимания также оказалась недостаточно развита у школьников с нарушением письма.

Работа по развитию внимания должна осуществляться в процессе учебной деятельности учащихся и включает следующие направления:

развитие произвольного внимания и развитие разных видов внимания (слухового, зрительного).

Нами были отобраны примеры игр и упражнений по формированию внимания у младших школьников, что позволит, на наш взгляд, перевести на более высокий и качественный уровень.

Этап занятия	Упражнение для развития внимания
Организационный момент.	<p data-bbox="568 611 1449 712">Использование вспомогательных карточек для подготовки к уроку:</p> <p data-bbox="568 734 740 779">Например,</p> <div data-bbox="571 824 1437 1088"></div> <p data-bbox="568 1126 1406 1227">Игра «Да» и «нет» не говорить, черное и белое не носить».</p> <p data-bbox="568 1256 1449 1357">Цель: развитие произвольного внимания и самоконтроля.</p> <p data-bbox="568 1386 1449 1872">Взрослый предлагает ребенку поиграть в вопросы и ответы. Ребенок может по-разному отвечать на вопросы, но должен выполнять одно правило: нельзя произносить запретные слова «да - нет», «черное - белое». Взрослые задает такие вопросы, которые предполагают использование запретного слова. Например: «Какого цвета у доктора халат?». В случае ошибки играющие меняются местами.</p> <p data-bbox="568 1933 1166 1977"><u>Упражнение «Наблюдательность»</u></p>

	<p>Упражнение на развитие зрительного внимания. В этой игре выявляются связи внимания и зрительной памяти. Детям предлагается по памяти подробно описать школьный двор, путь из дома в школу - то, что они видели сотни раз. Такие описания младшие школьники делают устно, а их одноклассники дополняют пропущенные детали.</p>
<p>Введение</p>	<p>Сообщение темы занятия с помощью игры «Корректирующая проба»</p> <p>Детям предлагается вычеркнуть все буквы красного цвета а из оставшихся прочесть тему урока.</p> <p>«Кодирование» слов с помощью цифр. Каждой букве соответствует своя цифра. Например : зашифровать слова МЕТРО, ТОРТ. Н М Е Т Р А Л О С 1 2 3 4 5 6 7 8 0 23458 , 4854</p>
<p>Основная часть</p>	<p>Предложить ребенку исправить ошибки.</p> <p>Упражнение на развитие объема внимания и наблюдательности.</p> <p>Вариант 1. задание 1</p> <p>Постарайтесь, как можно быстрее назвать, сколько автомобилей изображено.</p> <p>Сколько колес на этом рисунке.</p> <p>Вариант 2. задание 1.</p> <p>Посмотрите на этот рисунок и постарайтесь определить, что на нем изображено. Картинка показывается на короткое время (не более 30 секунд)</p> <p>задание 2. сколько летающих тарелок на рисунке.</p>

<p>Динамическая пауза</p>	<p>Топ-хлоп.</p> <p>Ведущий произносит фразы-понятия - правильные и неправильные.</p> <p>Если выражение верное, дети хлопают, если не правильное - топают.</p> <p>Примеры: "Летом всегда идет снег". "Картошку едят сырую". "Ворона - перелетная птица". Понятно, что чем старше дети, тем сложнее должны быть понятия.</p> <p>Игра «Броуновское движение».</p> <p>Цель: развитие внимания и самоконтроля</p> <p>Все дети встают в круг. Ведущий один за другим вкатывает в центр круга теннисный мячи. Детям сообщается правила: мячи не должны останавливаться и выкатываться за пределы круга, их можно толкать рукой и ногой. Если участники успешно выполняют.</p> <p>Игра «Менялки».</p> <p>Цель: развитие зрительного и слухового внимания</p> <p>Игра проводится в кругу, участники выбирают водящего, который встает и выносит свой стул, таким образом, получается, что стульев на один меньше, чем играющих. Далее ведущий говорит: «Меняются те у кого (светлые волосы, темные глаза). После этого имеющие названный признак должны быстро встать и поменяться местами, в то же время водящим должны занять место (свободное). Кто остался без стула, становится ведущим.</p> <p><u>Упражнение «Муха 1»</u></p>
---------------------------	---

Упражнение на развитие концентрации внимания. Для этого упражнения требуется доска с расчерченным на ней девятиклеточным игровым полем 3X3 и небольшая присоска (или кусочек пластилина). Присоска выполняет роль "дрессированной мухи". Доска ставится вертикально и ведущий объясняет участникам, что перемещение "мухи" с одной клетки на другую происходит посредством подачи ей команд, которые она послушно выполняет. По одной из четырех возможных команд ("вверх", "вниз", "вправо" и "влево") "муха" перемещается соответственно команде на соседнюю клетку. Исходное положение "мухи" - центральная клетка игрового поля. Команды подаются участниками по очереди. Играющие должны, неотступно следя за перемещениями "мухи" не допустить ее выхода за пределы игрового поля. После всех этих разъяснений начинается сама игра. Она проводится на воображаемом поле, которое каждый из участников представляет перед собой. Если кто-то теряет нить игры, или "видит, что "муха" покинула поле, он дает команду "Стоп" и, вернув "муху" на центральную клетку начинает игру сначала. "Муха" требует от играющих постоянной сосредоточенности.

Подражательная. Эти физминутки основываются полностью на фантазии и творчестве учителя. Можно имитировать движения и звуки машин, паровозиков, животных, птиц, движения зайчиков, кузнечиков,

	<p>пчел, обезьянок. Эти физминутки позволяют детям переключиться и поднять настроение.</p> <p>В качестве физкультминутки можно предложить ученикам послушать, какие упражнения нужно выполнить (описание 5-3 упражнений). После этого ученикам по памяти повторяют упражнения последовательно.</p> <p><u>Пример упражнений:</u> Повернуть голову вправо, влево, назад. Поднять правую руку, левую руку, опустить руки. Наклониться вперед, назад. Присесть, встать. Постоять на левой ноге, на правой ноге.</p>
Основная часть	<p>Предложить детям поменяться тетрадями с соседом по парте и проверить друг у друга написанное в тетради;</p> <p>Предложить детям проверить свои тетради.</p> <p>Игра «Найди ошибки».</p> <p>Цель: развитие устойчивого внимания, критичности познавательной деятельности.</p> <p>Заранее нарисуйте картинку, на которой допущено 5- 6 ошибок. Например, на картинке, изображающей детей, играющих во дворе зимой, можно нарисовать дерево с листьями и т.п. содержание картинка и допущенные ошибки д.б. понятны малышу, чтобы усложнить игру сделайте ошибки более заметны.</p> <p>Игра «Пишущая машинка ».</p> <p>Цель: развитие внимания</p> <p>Каждому играющему приписывается название буквы алфавита. Затем придумывается слово или фраза из двух трех слов. По сигналу дети начинают печатать на машинке. Первая буква хлопает в ладоши, затем</p>

	<p>вторая. Когда слово напечатано, все дети хлопают в ладоши.</p> <p><u>Игра «Найди различия»</u></p> <p>Развивающая игра «Найди отличия» предназначена для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Она развивает мышление, логику, внимание. Предложите ребенку внимательно рассмотреть картинки и найти отличия между ними</p> <p>Арифметические диктанты.</p> <p>Смысл упражнения заключается в том, что каждое задание состоит из нескольких действий. Даю такую установку : «Сейчас я буду вам читать арифметические задачи. Вы должны решить их в уме. Получаемые вами числа также надо держать в уме. Результаты вычислений запишите только тогда, когда я скажу : «Пишите!». Само содержание задач зависит от возраста детей, их подготовленности и программного материала.</p>
<p>Заключение</p>	<p>Составление слова МОЛОДЦЫ из набора букв, разбросанном в хаотичном порядке.</p> <p>Игра- упражнение «Сравни предметы».</p> <p>Цель: развитие концентрации внимания.</p> <p>Пред ребенком ставятся 2 предмета. Он должен сначала сказать, чем они похожи, а затем чем отличаются друг от друга. Например: мишка и зайчик. Можно называть признаки по очереди с ребенком. Также рекомендуем сравнивать любые пары предметов. А если вы хотите усложнить игру, поставьте перед ребенком более похожие игрушки.</p>

	<p>Пуговица</p> <p>Играют два человека. Перед ними лежат два одинаковых набора пуговиц, в каждом из которых ни одна пуговица не повторяется. У каждого игрока есть игровое поле - разделенное на клетки. Начиная игру выставляет на своем поле 3 пуговицы, второй игрок должен посмотреть и запомнить, где какая пуговица лежит. После этого первый игрок закрывает листком бумаги свое игровое поле, а второй должен на своем поле повторить то же расположение пуговиц. Чем больше в игре используется клеток и пуговиц, тем игра становится сложнее.</p>
--	--

Конспект
фронтального коррекционно-развивающего занятия
для учащихся 2-го класса
логопедической группы «НЧП, обусловленное ОНР»

**Тема: «Обозначение мягкости согласных на письме при помощи
мягкого знака»**

Цель: учить обозначать мягкость согласных на письме при помощи мягкого знака.

Задачи:

Образовательные

- познакомить с мягким знаком как одним из способов обозначения мягкости согласных на письме;
- закреплять навыки правописания слов с мягким знаком на конце слова и в середине слова;
- формировать навыки фонематического анализа и синтеза;

- учить соотносить слова с мягким знаком со схемой.
- закреплять правописание словарных слов;

Коррекционные:

- работать над преодолением ошибок фонематического анализа и синтеза
- обогащать словарь детей;
- развивать слуховое и зрительное внимание, фонематическое восприятие и память;

Воспитательные:

- воспитывать самостоятельность, самоконтроль, инициативность, умение работать в коллективе.

Оборудование: презентация « Работа со словарными словами», «светофоры», листочки бумаги, цветные карандаши, тетради.

Ход занятия:

1. Организационный момент.

Развитие зрительного восприятия и внимания:

- Вставьте в слова Ъ. Сравните пары слов. Сделайте вывод о месте и роли **Ъ** в каждом слове.

ПЕН_ - ПЕН_КИ

УГОЛ_ - УГОЛ_КИ

ДЕН_ - ДЕН_КИ

ОГОН_ - ОГОН_КИ

Сообщение темы занятия: *Обозначение мягкости согласных на письме при помощи мягкого знака. (Запись на доске)*

2. Основная часть:

Попробуйте одной буквой изменить звучание слова и его значение.

- Какая это буква? (Это мягкий знак).

УГОЛ_

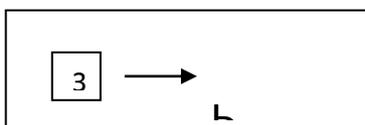
ШЕСТ_

БРАТ_

МЕЛ_

- Вспомните, какую схему мы придумали для обозначения Ь?

Какое правило можно рассказать по этой схеме? (Мягкий знак звука не обозначает, а служит для обозначения мягкости согласных).



Игра «Светофор»

- Я буду называть слова, а вы, если услышите мягкий звук на конце слова – поднимите зеленый кружок, если услышите твердый звук – покажете синий кружок.

Мель, диван, угол, шесть, стол, конь, ель, звон, уголь, плот, мотор, шесть, брать.

Отгадайте загадки, запишите отгадки.

Спит или купается, Сидит девица в темнице,

Всё не разувается: А коса на улице.

День и ночь на ножках

Красные сапожки. (Морковь)

(Гусь)

Трав копытами касаясь,

Что же это за девица:

Ходит по лесу красавец,

Не швея, не мастерица,

Ходит смело и легко,

Ничего сама не шьёт,

Рога раскинув широко.

А в иголках круглый год.

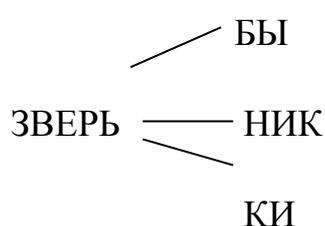
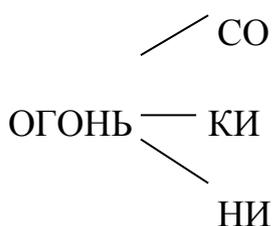
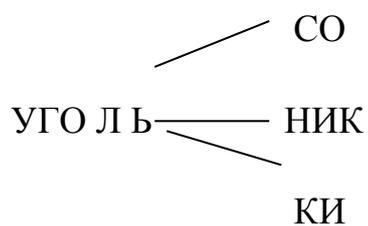
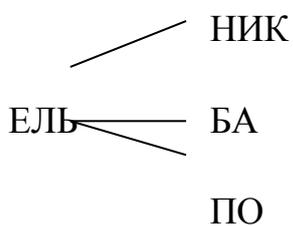
(Лось)

(Ель)

- Где стоит мягкий знак в словах-отгадках? Что он обозначает? (Мягкость предыдущего согласного звука).

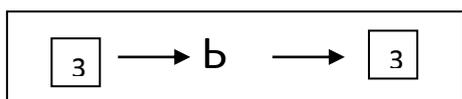
- Запишем отгадки в тетрадь. Подчеркните мягкие согласные зелёным карандашом.

Теперь попробуем спрятать «Б» в середину слова. (Запись на доске)



Давайте придумаем схему для слов, где мягкий знак спрятался в середине слова.

Дети самостоятельно на листочках составляют схему для данных слов.



Дети сверяют составленные схемы со схемой на доске.

- Запишите получившиеся слова в тетради. Соотнесите слова со своей схемой. Зеленым карандашом под черкните мягкие согласные.

Проверка записанных в тетрадь слов.

Физкультминутка «Мяч передай – предложение составляй»

-Послушайте предложение. Дополните его одним словом и повторите целиком. Передайте мяч следующему. Поймавший мяч должен добавить своё слово к предложению, повторить предложение и бросить мяч следующему.

Кошка лакает.

Кошка лакает молоко.

Серая кошка лакает молоко.

Серая кошка лакает молоко из блюдца.

3.Работа со словарными словами.

Работа с презентацией. (Работа осуществляется через проектор)

Цель: отработка навыка правописания словарных слов.

На каждом слайде расположены словарные слова с пропущенными безударными гласными. Предлагается выбрать нужную гласную букву и щелчком мыши направить её на своё место. Количество словарных слов соответствует количеству учеников.

- Повторим написание словарных слов.

(слайд№2, щелчок1)

- Прочитайте слово. **(Учитель)**

Какая гласная в этом слове ударная? (Гласная – И)

Какая гласная безударная? (Гласная – Е).

Можно проверить написание этой гласной и подобрать проверочное слово?

(Нет. Это словарное слово .)

-Какую букву вставим в это слово? (Гласную – Е)

(щелчок 2, буква Е «встает» на свое место)

(слайд №3, щелчок 3)

-Прочитайте следующее слово. (Лошадь)

- Какую безударную гласную вы напишите: А, О или Е ?

(Гласную - А)

(щелчок 4, буква А «встает» на свое место)

(слайд №4, щелчок 5)

-Прочитайте следующее слово. (Медведь)

- Какую безударную гласную напишем И или Е ?

(Гласную - Е)

(щелчок 6, буква Е «встает» на свое место)

(слайд № 5, щелчок 7)

- Кто прочитает следующее слово? (Мальчик)

- Какая гласная пропущена в этом слове А, Е, И? (Гласная – И).

(щелчок 8, буква Е «встает» на свое место)

(слайд № 6, щелчок 9)

- Читаем следующее слово. (Тетрадь)

- Какая гласная пропущена в этом слове Е, И, Я ?

(Гласная – Е).

(щелчок 10, буква Е «встает» на свое место)

Развитие фонематического восприятия на уровне словосочетания.

- Мы повторили написание словарных слов. Обратите внимание на слова лошадь, тетрадь и медведь. Какой звук слышится в конце слова? (звук «Т»).

А какую букву надо написать? (букву «Д»)Почему? Какие проверочные слова можно подобрать?

(Лошадь-лошади, тетрадь - тетради, медведь- медведи)

- Теперь вставьте пропущенные гласные в эти слова ещё раз по памяти.

(Дети по очереди идут к доске и вставляют пропущенные гласные в слова)

На доске запись:

/

УЧИТ_ЛЬ

СИЛЬНАЯ

/

ЛОШ_ДЬ

ТОЛСТАЯ

/

М_ДВЕДЬ

СТРОГИЙ

/

МАЛЬЧ_К

ВЕСЁЛЫЙ

/

Т_ТРАДЬ

УМНЫЙ

- Составьте словосочетания, подобрав к словарным словам слова-признаки. Дети по очереди выходят к доске, соединяют линиями слова, зачитывают словосочетания. (Учитель строгий, лошадь сильная, медведь умный, мальчик веселый, тетрадь толстая).

Запишите получившиеся словосочетания в тетрадь.

Проверка задания.

4.Итог занятия.

- Припомните тему занятия. Назовите слова с мягким знаком в конце слова. Назовите слова с мягким знаком в середине слова. Какое правило надо запомнить? (Мягкий знак звука не обозначает, а служит для обозначения мягкости согласных.)

Конспект

фронтального коррекционно-развивающего занятия

для учащихся 2-го класса

логопедической группы «НЧП, обусловленное ОНР»

Тема: «Обучение составлению рассказа-описания с опорой на картинку»

Цели:

Образовательные:

- способствовать актуализации и обогащению словаря по лексической теме «Времена года: осень»;
- совершенствование грамматического строя речи;
- формирование грамматических связей в предложении;
- образование относительных прилагательных.

Коррекционно-развивающие:

- развитие фонематических процессов: работа над звукобуквенным анализом слова;
- развитие и коррекция психических процессов: восприятия, памяти, внимания, мышления;
- развитие пространственно-временных категорий;
- развитие графо- моторных навыков;
- развитие коммуникативных навыков.

Воспитательные:

- воспитание любви к природе, родному краю;
- умение работать коллективно, в группе;
- развитие навыков самоконтроля.

Оборудование: рабочие тетради, цветные карандаши и фломастеры, трафареты листьев деревьев, фланелеграф.

Ход занятия.

1. Организационный момент.

Логопед. Здравствуйте, ребята. Начнем наше занятие со стихотворения, которое вы мне поможете закончить подходящим по смыслу словом:

Птицы стаями летят.

Грустно. Дождь и листопад.

Ветер тучи в небе носит,

Потому что это

Дети. Осень.

2. Беседа по стихотворению.

Логопед. Спасибо, ребята, что вы помогли мне закончить стихотворение. О каких признаках осени говорилось в нем?

Дети. О том, что птицы улетаю́т стаями. Ветер, дождь, листопад, В небе серые тучи.

Логопед. Ребята, посмотрите в окно и скажите, какое сейчас время года?

Дети. Осень.

Логопед. По каким признакам вы догадались, что сейчас осень?

(Дети перечисляют признаки осени.)

3. Работа над звуковым анализом слова.

Логопед. Откроем тетради, и запишем слово «осень». Нам нужно сделать звукобуквенный анализ слова, давайте «оденем его в звуковой наряд».

Дети записывают слово и его транскрипцию, определяют количество букв и звуков в нем.

Осень – [ос'ин'] – 5 букв, 4 звука.

Логопед. Ребята, скажите, почему в этом слове букв больше, чем звуков?

Дети. Потому что мягкий знак не имеет звука. Он только смягчает согласный звук [н'].

4. Словообразование. Образование относительных прилагательных.

Логопед. Ребята, вам нравятся осенние листья?

Дети. Да. Они очень красивые, разноцветные.

Логопед. К нашему занятию я приготовила для вас тоже разные листочки. Сейчас я вам их раздам, а вы назовете с каких они деревьев.

(Дети получают листочки и рассматривают их).

Дети. Это лист с березы, он – березовый.

Это лист с рябины, он – рябиновый.

Это лист с клёна, он – кленовый.

Это лист с дуба, он – дубовый.

Это лист с осины, он – осиновый.

5. Развитие графических навыков.

Логопед. У вас есть цветные карандаши. Что вы можете сделать, чтобы ваши листочки стали осенними?

Дети. Мы их раскрасим в цвета осени.

Дети раскашивают листочки.

6. Динамическая пауза.

Логопед. Молодцы, ребята. Теперь у вас в руках настоящие яркие, осенние листочки. Становитесь с ними в круг.

Ветер по лесу летал.

Ветер листики считал.

Вот дубовый, вот кленовый,

Вот рябиновый резной,

Вот с березки – золотой.

Вот последний лист с осинки,

Ветер бросил на тропинки.

(Дети становятся в круг и выполняют движения в соответствии с текстом, имитируя листопад).

7. Работа по картине «Осень».

Логопед. Ребята, посмотрите на картину. Какое на ней время года?

Дети. Осень.

Логопед. По каким признакам вы догадались, что это осень? *(Дети перечисляют признаки осени, глядя на картинку).*

8. Составление предложений на заданную тему.

Логопед. А сейчас возьмите свои осенние листочки и посмотрите на обратную сторону. На каждом из них написана тема мини-сочинения.

Вам нужно написать на обратной стороне листа 3-4 предложения по заданным темам. А помогут вам в этом наши опорные картинки. *(Дети подбирают подходящие картинки на заданную тему, самостоятельно составляют и записывают предложения. Логопед проверяет по мере выполнения это задание).*

9. Озвучивание предложений с опорой на предметные картинки. Работа с фланелеграфом.

Логопед. Сейчас у нас самый важный момент. У нас должен получиться коллективный рассказ по картинке «Осень». А поможет нам в этом наш помощник - фланелеграф. *(Дети по цепочке зачитывают мини-сочинения и выставляют картинку на фланелеграф).*

Вы все прочитали свои предложения и теперь посмотрите, что у нас получилось?

Дети. У нас получилась осенняя картинка.

10. Работа в тетради.

Логопед. Каждый запишет свое мини-сочинение в тетрадь.

А теперь прочитаем по цепочке все, что вы записали в тетрадь.

11. Итог занятия.

Логопед. Каждый из вас составил рассказ на заданную тему, к которой вы подбирали подходящие фрагменты картинки, которую оживили с помощью фланелеграфа. Что же у нас получилось?

Дети. У нас получился большой рассказ по картинке «Осень».

Логопед. Спасибо, ребята, что вы так дружно и сплоченно работали. Благодаря этому у нас получился такой интересный рассказ, наша картинка ожила, а вы были настоящими аниматорами. До встречи на следующем занятии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе онтогенеза имеет место тесное взаимодействие в развитии речи и других психических функций. Возникновение и развитие речи происходит на основе определенного когнитивного базиса, с участием различных психических функций и процессов, как интеллектуальных, так и эмоциональных.

В свою очередь, речь оказывает огромное влияние на развитие познавательной сферы ребенка. Процессы мышления, восприятия, памяти, произвольного внимания формируются только при участии речи и с появлением речи опосредуются ею. Развитие речи является условием совершенствования других психических функций, что, в свою очередь, способствует дальнейшему развитию речи.

Письменная речь – сложная по структуре и функциональной организации психическая деятельность, включающая в себя целый ряд последовательных операций, образующих целостную самоорганизующуюся функциональную систему.

Овладение письменной речью представляет собой более высокий уровень речевого развития, поскольку природа письма в большей степени абстрактна по сравнению с устной речью. Процесс овладения письмом осуществляется на основе метаязыковой деятельности по осознанию правил языка, и в связи с этим предполагает еще более существенное, чем при овладении устной речью, участие всех психических процессов.

Познавательные процессы являются важнейшими и неотъемлемыми компонентами любой человеческой деятельности, поэтому письмо как вид деятельности не может протекать без участия внимания, памяти, восприятия, мышления и речи.

В связи с этим исследование особенностей познавательной деятельности у младших школьников с дисграфией имеет важное значение для повышения эффективности логопедической работы с данной категорией детей. В научной литературе доказано, что нарушение письма у детей с ОНР обусловлены не только недоразвитием речи, но и недоразвитием их познавательной сферы. Актуальной проблемой является разработка методики комплексного коррекционного воздействия с учетом особенностей познавательной деятельности данной категории детей.

Проведенное нами исследование позволило констатировать, что у детей с ОНР дисграфические ошибки могут быть обусловлены недостатками внимания. Это позволило нам обосновать необходимость целенаправленной и систематической работы по развитию различных видов внимания и его свойств на логопедических занятиях по коррекции дисграфии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азова О.И. Особенности овладения орфографией младшими школьниками с общим недоразвитием речи / О.И. Азова // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: Материалы I Международной конференции Российской ассоциации дислексии. - М.: Издательство Московского социально-гуманитарного института, 2004. - С. 14 - 19.
2. Аксенова Н.И. Взаимосвязь минимальной мозговой дисфункции и дисграфии / Н.И. Аксенова // Материалы Всероссийской научно-практической конференции по проблемам специального образования. / Под. ред В.Н. Скворцова - СПб., 2005. - С. 6 - 7.
3. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика / Т.В. Ахутина // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие / Под ред. О.Б. Иншаковой - М.: Московский психолого- социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. - С. 7-20
4. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л.М. Веккер. - М.: Смысл, 1998. - 685 с. Визель Т.Г. К вопросу о патогенезе алалии / Т.Г. Визель. Диагностика и коррекция речевых нарушений: Методические материалы научно- практической конференции «Центральные механизмы речи», посвященной памяти проф. Н.Н. Трауготт / Отв. ред. М.Г. Храковская. - СПб., Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2001. - С. 13-20.

5. Визель Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: Уч.-метод. пособие / Т.Г. Визель. - М.: АСТ, Астрель, Транзиткнига, 2005. - 127 с.
6. Волкова Л.С. Диагностика готовности к обучению детей с речевой патологией / Л.С. Волкова, С.Р. Исмаилова // Дети с проблемами в развитии. - 2004. - № 1 - С. 8 - 9.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. - М.: Лабиринт, 1996. - 415 с.
8. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка / П.Я. Гальперин // Вопросы психологии. - 1969. - № 1. — С. 18.
9. Григорьева Л.П. Формирование высших форм восприятия как основа компенсации нарушений когнитивного развития детей / Л.П. Григорьева // Дефектология. - 2000. - № 3. - С. 3-15.
10. Григоренко Е.Л. Генетические факторы, влияющие на возникновение девиантных форм развития и детских психических расстройств / Е.Л. Григоренко, Д.Л. Паулз // Дефектология. - 1995. - № 3. - С. 3 - 22.
11. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Кн. для логопедов / Л.Н. Ефименкова. - М.: Просвещение, 1991. - 224 с.
12. Жинкин Н.И. Интеллект, язык и речь / Н.И. Жинкин / Нарушения речи у дошкольников // Сост. Р.А. Белова-Давид. - М.: «Просвещение», 1972. - С. 9-31.
13. Иншакова О.Б. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие / О.Б. Иншакова. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. - 240 с
14. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей / А.Н. Корнев. - СПб: Гиппократ, 1995. - 224 с.

15. Лалаева Р.И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей / Р.И. Лалаева // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: Материалы I Международной конференции Российской ассоциации дислексии. — М.: Издательство Московского социально-гуманитарного института, 2004. - С. 132- 139.
16. Левина Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е. Левина. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - 311 с.
17. Леонтьев А.Н. Развитие высших форм запоминания / А.Н. Леонтьев // Психология памяти. / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. - М., 1979. - М: ЧеР, 1998.- 816 с.
18. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека / А.Р. Лурия. - Изд-во Моск. ун-та. - М., 1969. - 504 с.
19. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. - М.: Педагогика-Пресс, 1994. - 526 с.
20. Прищепова И.В. Дизорфография младших школьников: учебно-методическое пособие / И.В. Прищепова. - СПб.: КАРО, 2006. - 240 с.
21. Разживина Н.В. Логопедическая работа по развитию познавательной деятельности в процессе коррекции дисграфии у младших школьников : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.03 / Разживина Н.В.; [Место защиты: Ленингр. гос. обл. ун-т им. А.С. Пушкина]. - Санкт-Петербург, 2008. - 23 с. Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)
22. Российская Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е.Н. Российская. - М.: Айрис-пресс, 2004. - 204 с.
23. Русецкая М.Н. Дефицит зрительных функций у младших школьников с дислексией / М.Н. Русецкая // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: Материалы I Международной

- конференции Российской ассоциации дислексии. - М.: Издательство Московского социально- гуманитарного института, 2004. - С. 214 - 226.
24. Семаго Н.Я. Особенности умственного развития дошкольников с общим недоразвитием речи / Н.Я. Семаго // Вестник московского университета. - 1984.-сер. 14,-С. 62-63
25. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I - IV классы); Науч.-исслед. ин-т дефектологии АПН СССР / Л.Ф. Спирова. - М.: Педагогика, 1980. - 192 с.
26. Фотекова Т.А. Сочетание нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта у детей с общим недоразвитием речи / Т.А. Фотекова // Дефектология. - 1994. - № 2. - С. 9 - 13.