

**«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

**ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ ПИСЬМЕННО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ДИСГРАФИЕЙ И ДИСЛЕКСИЕЙ (УРОВЕНЬ
НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ)**

Выпускная квалификационная работа

обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, профиль Логопедия
очной формы обучения, группы 02021306

Цыс Ксении Ивановны

Научный руководитель

к.п.н., доцент

Российская Е.Н.

БЕЛГОРОД 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПИСЬМЕННО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ДИСГРАФИЕЙ И ДИСЛЕКСИЕЙ (УРОВЕНЬ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ)	7
1.1. Понятие письменно-речевая деятельность и ее развитие в онтогенезе.....	7
1.2. Специфика овладения письменно-речевой деятельностью обучающихся с дисграфией и дислексией (уровень начального общего образования).....	12
1.3. Особенности мотивации письменно-речевой деятельности обучающихся с дисграфией и дислексией (уровень начального общего образования).....	15
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ ПИСЬМЕННО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ДИСГРАФИЕЙ И ДИСЛЕКСИЕЙ (УРОВЕНЬ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ)	19
2.1. Организация изучения мотивации письменно-речевой деятельности обучающихся с дисграфией и дислексией (уровень начального общего образования).....	19
2.2. Результаты изучения мотивации письменно-речевой деятельности обучающихся с дисграфией и дислексией (уровень начального общего образования).....	23
2.3. Основные направления логопедической работы по развитию мотивации письменно-речевой деятельности обучающихся с нарушениями письма и чтения, осваивающих программы начального общего образования.....	27
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	33
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	35

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Анализ психологической структуры письменной речи (ПР) позволяет выделить в качестве ее «пускового» операционного компонента мотивацию, которая выступает также как ведущий фактор, определяющий целенаправленность письменно-речевой деятельности (ПРД). Мотив является внутренней детерминацией деятельности, ее побудительным компонентом, а деятельность, в свою очередь, оказывает влияние на мотивы, которые соподчинены и имеют определенную иерархию (Л.И. Божович (3), В.К. Вилюнас (5), В.И. Ковалев (23), А.Н. Леонтьев (33), А.К. Маркова (42), В.И. Степанский (71) и мн. др.). В ряде научных работ (М.Н. Русецкая (54), Е. Н. Российская (52), Т.А. Матис (43), А.Б. Орлов (45), М.В. Матюхина (44), Д.Б. Эльконин (81), Б.Г. Ананьев (2), Т.Г. Егоров (15), Р.И. Лалаева (29), Р. Е. Левина (32), А. Р. Лурия (38), И.Н. Садовникова (67), Л.Ф. Спирина (70), представлены результаты изучения мотивов учебной деятельности, эпистолярной коммуникации, а также мотивации усвоения языка как средства общения.

Одной из сложных и актуальных проблем логопедии является проблема изучения мотивации письменно-речевой деятельности у обучающихся с дисграфией и дислексией (уровень начального общего образования) с целью применения передовых методов и методик по коррекционным программам восстановления произношения слов и правописания детей на уровне начального образования.

Объектом исследования выступает письменно-речевая деятельность обучающихся с дисграфией и дислексией уровня начального общего образования.

Предметом исследования является мотивация письменно-речевой деятельности у обучающихся с дисграфией и дислексией, осваивающих уровень начального общего образования.

Целью исследования является изучение мотивации письменно-речевой деятельности у обучающихся с дисграфией и дислексией (уровень начального общего образования). Поставленная цель определила необходимость решения следующих **задач**:

- Определить понятие письменно-речевой деятельности и ее развития в онтогенезе;
- Изучить специфику овладения письменно-речевой деятельностью у обучающихся с дисграфией и дислексией;
- Изучить мотивацию письменно-речевой деятельности у обучающихся с дисграфией и дислексией;
- Проанализировать результаты изучения мотивации письменно-речевой деятельности у обучающихся с дисграфией и дислексией;
- Определить основные направления логопедической работы по развитию мотивации письменно-речевой деятельности.

Методологическая основа исследования основывается на: научных концепциях формирования читательской деятельности (Гречихин 2007, Зимняя 2001, Светловская 1991); концепциях, раскрывающих системную взаимосвязь мышления, языка, речи (Выготский 1984, Лурия 2008 и др.); теоретических основах и методах коррекции дислексии у детей (Левина 1997, Русецкая 2009, Садовникова 2011); современной концепции развивающего обучения чтению (Граник 2012); теоретические и практические основы логопедической работы с обучающимися с дислексией в основной общеобразовательной школе (Киселева 2013).

Методами исследования, выбранными с учетом специфики предмета и объекта исследования, соответствующими задачам и цели исследования:

- теоретический – изучение педагогической, психологической, логопедической и методической литературы по теме исследования;
- эмпирический – констатирующий эксперимент.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПИСЬМЕННО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ДИСГРАФИЕЙ И ДИСЛЕКСИЕЙ (УРОВЕНЬ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ)

1.1. Понятие письменно-речевая деятельность и ее развитие в онтогенезе

Главной особенностью речи детей школьного возраста является сознательное усвоение речи. В школьном возрасте происходит целенаправленная перестройка речи ребенка – от восприятия и различения звуков до осознанного использования всех языковых средств.

Дети овладевают звуковым анализом, усваивают грамматические правила построения высказываний.

Однако ведущая роль при этом принадлежит новому виду речи – письменной речи.

Письменная речь – это особый вид речи, использующей графические символы для передачи речевых звуков.

Письменно-речевая деятельность (ПРД) – особая форма коммуникации с помощью системы письменных знаков, это вторичная более поздняя по времени возникновения форма существования языка. В понятие «письменно-речевая деятельность» входят чтение и письмо, которое формируется только в условиях целенаправленного обучения.

ПРД может выступать в различных формах: в форме письменного сообщения, доклада, письменного повествования, письменного выражения мысли или рассуждения и т. д. Во всех этих случаях структура письменной речи резко

отличается от структуры устной диалогической или устной монологической речи.

Эти отличия имеют ряд психологических оснований.

ПРД — это речь без собеседника, ее мотив и замысел полностью определяются субъектом. Если мотивом ПРД является контакт или желание, требование, то пишущий должен представить себе мысленно того, к кому он обращается, представить его реакцию на свое сообщение. Особенность ПРД состоит именно в том, что весь процесс контроля над письменной речью остается в пределах деятельности самого пишущего, без коррекции со стороны слушателя.

ПРД не имеет почти никаких внеязыковых, дополнительных средств выражения. Она не предполагает ни знания ситуации адресатом, ни симпрактического контакта, она не располагает средствами жестов, мимики, интонации, пауз, которые играют роль «семантических маркеров» в монологической устной речи. Таким образом, вся информация, выражаемая в письменной речи, должна опираться лишь на достаточно полное использование развернутых грамматических средств языка.

Отсюда ПРД должна быть максимально синсемантична и грамматические средства, которые она использует, должны быть полностью достаточными для выражения передаваемого сообщения. Пишущий должен строить свое сообщение так, чтобы читающий мог проделать весь обратный путь от развернутой, внешней речи к внутреннему смыслу излагаемого текста.

Существует, однако, еще одно коренное отличие психологического строения ПРД от устной. Оно связано с фактом совершенно различного происхождения обоих видов речи.

Устная речь формируется в процессе естественного общения ребенка со взрослым, которое раньше было симпрактическим и лишь потом становится особой самостоятельной формой устного речевого общения. Однако в ней все-

гда сохраняются элементы связи с практической ситуацией, жестом и мимикой.(38)

Письменная речь имеет совсем иное происхождение и иную психологическую структуру.

ПРД появляется в результате специального обучения, которое начинается с сознательного овладения всеми средствами письменного выражения мысли. На ранних ступенях ее формирования ее предметом является не столько мысль, которая подлежит выражению, сколько те технические средства написания букв, а затем слов, которые никогда не являлись предметом осознания в устной диалогической или в устной монологической речи. На этих этапах у ребенка происходит формирование двигательных навыков письма.

Ребенок, который учится писать и читать, оперирует сначала не столько мыслями, сколько средствами их внешнего выражения, способами обозначения звуков, букв и слов. Лишь значительно позднее предметом сознательных действий ребенка становится выражение мыслей. Таким образом, ПРД в отличие от устной, формирующейся в процессе живого общения, с самого начала является сознательным произвольным актом, в котором средства выражения выступают как основной предмет деятельности. Такие промежуточные операции, как выделение фонем, изображение этих фонем буквой, синтез букв в слове, последовательный переход от одного слова к другому, никогда не осознававшиеся в устной речи, в письменной речи остаются еще в течение длительного времени предметом сознательного действия. Лишь после того как ПРД автоматизируется, эти сознательные действия превращаются в неосознаваемые операции и начинают занимать то место, которое сходные операции занимают в устной речи.

Установленный факт, что устная речь формируется первой, в то время как ПРД - это надстройка над уже созревшей устной речью - использует все ее го-

товые механизмы, совершенствуя и значительно усложняя их, присоединяя к ним новые механизмы, специфичные для новой формы выражения языка.

ПРД представляет собой не только фиксацию содержательной стороны речи с помощью специальных графических знаков, но и в обязательном порядке предполагает создание программы высказывания письменного текста, то есть порождения речи на письме. Поэтому строение письменной речи выражается сложной многоуровневой структурой, включающей, по мнению А. Р. Лурия (38), Л. С. Цветковой (73) три уровня: психологический, психофизиологический и лингвистический.

На первом психологическом уровне решается задача программного построения письменного высказывания, которая в дальнейшем, на втором психофизиологическом уровне, реализуется с помощью выполнения основных операций письма. Третий уровень обеспечивает письмо лингвистическими языковыми средствами, то есть реализует перевод внутреннего смысла в лингвистические коды - в лексико-морфологические и синтаксические единицы. Первым уровнем также обеспечивается функция контроля за речевой продукцией (67).

В настоящее время большое внимание уделяется изучению структурных операций письменно-речевой деятельности, а также развитию базовых психических функций, влияющих на ее становление. Обосновывается зависимость состояния письменно-речевых умений и навыков от уровня развития как операциональных, так и функциональных компонентов письменной речи. Сущностное содержание письменно-речевого высказывания рассматривается в трех основных аспектах: психологическом, психолингвистическом (лингвистическом) и психофизиологическом.

И устная, и письменная формы речи представляют собой вид временных связей второй сигнальной системы, но, в отличие от устной, письменная речь формируется только в условиях целенаправленного обучения, т.е. ее механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе даль-

нейшего обучения. Процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного.

Формирование речевой функции в онтогенезе происходит по закономерностям, определяющим последовательное и взаимосвязанное развитие всех сторон речевой системы (фонетической стороны, лексического запаса и грамматического строя).

Для овладения письменной речью имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи. Нарушение звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития могут найти отражение в чтении и письме.

Мотивационный уровень письма обеспечивается лобными долями коры головного мозга. Включение их в функциональную систему письма обеспечивает создание замысла, который удерживается посредством внутренней речи. Удержание в памяти информации обеспечивается целостной деятельностью мозга.

Итак, цель начального периода обучения письменной речи - формирование сложного единства, включающего представления об акустическом, артикуляторном, оптическом, кинетическом образе слова.

Благодаря многолетним исследованиям доктора психологических наук, профессора Р.Е. Левиной (32) и ее научного коллектива лаборатории (Г.А. Каше (21), А.К. Маркова (42), Л.Ф. Спирина (70), А.В. Ястребова (82) и др.) логопедии НИИ Дефектологии АПН (ныне Институт коррекционной педагогики Российской академии образования) было установлено, что недостаточно развитая устная речь детей, поступающих в школу, негативно влияет на формирование учебной деятельности, препятствует ее успешному структурному и содержательному наполнению, накоплению необходимых академических знаний и коммуникативно-речевого опыта.

Таким образом, письменно-речевая деятельность представляет собой сложный вид деятельности детерминированный состоянием устной речи.

1.2. Специфика овладения письменно-речевой деятельностью у обучающихся с дисграфией и дислексией (уровень начального общего образования)

Нарушения чтения (дислексия) и письма (дисграфия) — самые распространённые формы речевой патологии у младших школьников.

Дислексия (от греч. «dys» – затруднение, нарушение, «lexis» – слово, речь) — нарушение процесса чтения, которое возникает в результате недоразвития либо нарушения функций определенных зон коры головного мозга, ответственных за перевод звуков в буквы и букв в звуки (78). Практически всегда одним из последствий дислексии является дисграфия. Под термином дисграфия (от греч. «grapho» писать, изображать) понимают стойкие нарушения письма, не связанные с незнанием грамматических правил, а обусловленные недоразвитием или частичным поражением тех мозговых механизмов, которые обеспечивают сложный процесс письма.

В соответствии с требованиями программы коррекционной работы для учащихся с ТНР (вариант 5.1) необходимым результатом является, в частности, «владение письменной формой коммуникации (техническими и смысловыми компонентами чтения и письма). Для учащихся с ТНР (вариант 5.2) при освоении предметной области «Филология» ставятся задачи «...развитие письменной коммуникации, способности к осмысленному чтению и письму, активное использование речевых средств и коммуникативных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач ..., формирование умений понимать содержание художественного произведения, работать с текстом» (74).

Расстройства чтения и письма могут быть обусловлены органическим повреждением корковых зон головного мозга, участвующих в процессе чтения и письма, запаздыванием созревания этих систем мозга, нарушением их функционирования (43). Нарушения чтения и письма могут быть связаны с длительными соматическими заболеваниями детей в ранний период их развития, а также с неблагоприятными внешними факторами (неправильная речь окружающих, двуязычие, недостаточное внимание к развитию речи ребёнка в семье, недостаточность речевых контактов, неблагоприятная семейная обстановка).

Дислексия и дисграфия могут возникать у детей с нормальным интеллектуальным развитием, сохранной устной речью, полноценным зрением и слухом. Недостаточная сформированность некоторых психических функции почти ничем себя не проявляет в повседневной жизни, но создает серьезные препятствия при овладении чтением и письмом.

В ходе многочисленных исследований было доказано, что учащиеся с речевыми нарушениями испытывают трудности в овладении письменно-речевой деятельностью (Р.Е. Левина(32), Е.Н. Российская(52), М.Н. Русецкая(54), Л.Ф. Спирина(70), В.В. Строганова(72), Г.В. Чиркина(79), Ю.А. Шулекина(80) и др.).

У детей, страдающих дислексией и дисграфией, часто возникают проблемы с ориентацией в пространстве, с организацией времени. Им свойственны пониженная работоспособность, повышенная утомляемость, нарушение памяти, особенно речеслуховой, трудности в поведении, общении. Все ошибки чтения и письма при дислексии и дисграфии специфичны, типичны и носят стойкий характер. Специалисты считают, что у ребенка формируется дислексия, если он:

— с трудом запоминает и путает буквы при чтении, постоянно заменяет близкие по звучанию звуки (С – З, Ж — Ш, Ш — С, Т – Д) или схожие по начертанию буквы (П — Т, Б – В, Х – Ж);

— читает очень медленно, напряженно, по слогам, часто монотонно, пропускает множество ошибок;

— пропускает буквы (марка — мара, куртка — курка), слоги (молоко — моко, дорожка — дожжа), предлоги;

— заменяет слова другими, близкими по буквенному составу, но разными по смыслу (богатыри — богатые, поэтому — потом);

— заменяет и переставляет буквы и слоги (утка — тука, канава — кавана);

— не дочитывает правильное окончание слов или искажает его (говорится — говорил);

— изменяет падежные окончания существительных (открыл форточка, из-под листьях);

— неправильно согласует в роде существительное и прилагательное или местоимение (веселый девочка, моя платье);

— пытается угадать слово по нескольким первым буквам;

— плохо понимает смысл прочитанного, не может рассказать, о чем он только что прочитал.

О наличии дисграфии говорят следующие типы ошибок:

— пропуск букв и слогов (упала — упла, бабочка — бачка, огромный город — огромный горд);

— искажение слов (лошадь — ложит, коньки-куни, на охоте — на отух);

— недописывание слов и букв (растет — расте, мышка — мышк);

— перестановка букв и слогов (яблоко — ябколо, фрукты — фрутки);

— добавление лишних букв (лужа — нулжа, дружно — дуружно);

— замена согласных (картофель — картофель, душло — тубло, сушки — шуски);

— слитное написание предлогов, отдельное — приставок, когда приставка напоминает предлог, союз или местоимение (вогороде, по дкроватью, я сный);

- разделение одного слова на два (ведерко — ведер ко, игра — и гра);
- неумение обозначить на письме мягкость согласных (мяч — мач, коньки- конки);
- смешение букв, сходных по написанию т-п, б-д, и-у (потянул — попи-нул, рябит- рядип, муха-миха);
- переворачивание в другую сторону букв «б», «в», «э», «з», цифр «4», «3», «5» (т. н. зеркальное письмо);
- пропуск редко встречающихся букв «ъ» и «э».

Дети с нарушениями письменной речи (дисграфией и дислексией) являются достаточно распространенной категорией обучающихся общеобразовательных организаций. При данных речевых нарушениях имеет место специфика всей психической, в том числе и мотивационным ее компонентом.

1.3. Особенности мотивации письменно-речевой деятельности у обучающихся с дисграфией и дислексией (уровень начального общего образования)

Исследование мотивов письменно-речевой деятельности детей с особенностями в развитии, в частности с дисграфией, является актуальным ввиду неразработанности общетеоретических представлений о мотивах письменной речи учащихся с нарушениями речи в целом.

В специальной логопедической литературе вопросы мотивации устной речи детей с ОНР разработаны Р. Е. Левиной (32), которая при анализе нарушенных и сохранных предпосылок речевых и психических функций школьников с алалией выделяет и описывает четыре психологически типичные группы неговорящих детей, одну из которых составляют учащиеся-алалики с нарушением мотивационных инициативных процессов (психической активности). Левина отмечает, что у данной категории детей наблюдается «резкое несоот-

ветствие между наличием достаточных возможностей в сенсорной и интеллектуальной сфере и использованием их в реальном развитии ребенка».

Основной причиной данного несоответствия мы считаем «недостаточную активную наблюдательность детей и ослабленную направленность на активное общение с окружающими», т. е. сниженную мотивацию (32).

Проблема исследования мотивации письменной-речевой деятельности детей с недоразвитием речи в целом и с дисграфией в частности не была предметом специального научного анализа. Особую тревогу учителей вызывает данная категория детей на этапе перехода из начальной школы в основное ее звено, где письменная речь выступает в качестве способа приобретения и закрепления знаний в области различных учебных дисциплин(32).

Современные исследователи отмечают, что проблема мотивации в психологии продолжает оставаться фундаментальной. Мотивация учения определяется как частный вид мотивации, включённой в деятельность учения, учебную деятельность (68). Как и многие другие психические феномены, учебная мотивация крайне сложна. Е.Ю. Патяева (68) сравнивает её с айсбергом, большая часть которого всегда скрыта от нашего взгляда. Она пишет: «Видимая часть айсберга мотивации – это всё то, что взрослые (прежде всего учителя, родители и психологи-экспериментаторы) побуждают детей учиться: оценки, всевозможные награды и наказания, занимательные книжки и задания, призванные возбудить интерес ученика. Это также процессы, определяющие успешность побуждения: динамика уровня притязаний, оценивание вероятности осуществления угрозы наказания, когнитивный диссонанс и т. д.

«Подводной» же частью мотивационного айсберга является ситуация учения, строение которой заставляет ученика выполнять указания и задания учителя, родителя или экспериментатора» (57).

Валявко С.М. рассматривает три типа ситуации учения: стихийное или естественное научение, свойственное дошкольникам и сохраняющееся в более

старшем возрасте вне сферы систематического образования; заданное (вынужденное), преобладающее в системе образования, и ситуации самоопределяемого учения, которое принципиально могут освоить уже младшие школьники, но в основном к которому приходят в последующие годы(4).

Мотив учения – это направленность обучающегося на различные стороны учебной деятельности, например, на работу с самим познаваемым объектом, на отношения с другими людьми, на усвоение способов получения знаний, учебных действий и формирование сотрудничества и взаимодействия. Эта направленность неразрывно связана с внутренним отношением ученика к обучению. Субъект вовлекается, включается в деятельность только при появлении мотива участвовать в ней. Признаком учебной мотивации считается наличие познавательного интереса.

Общепризнанным в психологии является факт динамичности мотивов и мотивационной сферы, что нашло своё отражение в терминах «дрейф мотивов», «мотивационные реверсии» и др. В. Вилюнас пишет: «В плане онтогенетического развития мотив является весьма динамичным образованием, способным видоизменяться и переопредмечиваться в ответ на изменение условий существования. Очевидно, что конкретную деятельность мотивирует относительно стабильное образование, сложившееся к моменту её совершения» (5).

Таким образом, в общетеоретическом отношении проблема мотивации учебной деятельности достаточно изучена (2-37-33-42-51-67-71-83).

Анализируя литературу по специальной психологии и логопедии, мы нашли весьма ограниченное количество работ (3-22-52-53), посвящённых исследованию и формированию учебной мотивации.

К моменту поступления в школу ребёнок должен понимать учебную задачу и принимать её. Вправе ли мы ожидать от ребёнка – старшего дошкольника, приведённого к логопеду, этой готовности и этих способностей?

Л.И. Божович высказала чрезвычайно важную гипотезу о том, что познавательные мотивы формируются в самом процессе учебной деятельности ребёнка и прямо зависят от методов и содержания обучения(3). А.К. Маркова объясняет это тем, что социальный мотив не подкреплялся интересом к содержанию обучения, к способам получения знаний (42). Исследованиями Н.В. Елфимовой показана необходимость непосредственной связи цели формируемого действия с мотивом деятельности, значимой для ребёнка(16). Более поздние данные, приведенные этим автором, говорят об отсутствии целевой иерархии у большинства пятилетних детей с нормальным развитием и детей с ЗПР(16).

В связи с этим возникает много вопросов, которые, на наш взгляд, заслуживают специального межпарадигмального рассмотрения и обсуждения, особенно в связи с переходом к широкому инклюзивному обучению.

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ ПИСЬМЕННО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ДИСГРАФИЕЙ И ДИСЛЕКСИЕЙ (УРОВЕНЬ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ)

2.1. Организация изучения мотивации письменной-речевой деятельности обучающимися с дисграфией и дислексией (уровень начального общего образования)

Анализ документации учителя-логопеда СОШ №15 г. Белгорода показал, что на логопедический пункт в школе зачисляются обучающиеся, имеющие нарушения в развитии устной и письменной речи на родном языке: - общее недоразвитие речи (ОНР) разной степени выраженности;

- не резко выраженное общее недоразвитие речи (это ОНР IV уровня или НВОНР);

- лексико-грамматическое недоразвитие речи (ЛГНР);

- фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФН);

- фонематическое недоразвитие речи (ФН);

- нарушение произношения (ФД);

- дефекты речи, обусловленные нарушением строения и подвижности органов речевого аппарата (дислалия, дизартрия, ринолалия, алалия);

- нарушения чтения и письма (дисграфия, дислексия), обусловленные ОНР, ФФН, ФН.

Основная масса детей приходит в школу из дошкольных образовательных организаций города Белгорода, где проводилась большая работа по формированию фонетико-фонематических процессов и лексико-грамматического строя речи на базе логопедических пунктов и компенсирующих (логопедических)

групп. Однако, недостаточная сформированность фонетических, фонематических и лексико-грамматических средств языка препятствует успешному обучению письменной речи; нарушения звукослоговой структуры слов создают большие трудности в овладении фонематическим анализом и синтезом.

Ограниченность словарного запаса детей проявляется в виде трудностей в овладении семантикой слов, следствием чего являются ошибки в понимании и употреблении слов. Опыт обучения этих детей свидетельствует о необходимости проведения своевременной работы по профилактике и коррекции дисграфии и дислексии в период начального школьного обучения в том числе и в отношении письменно-речевой деятельности, существенную роль в формировании которой играет мотивация.

Одной из главных задач логопедической работы в школе является формирование полноценной речевой деятельности, особой формой которой является письменная. Ее мотивом является потребность в передаче мыслей, чувств, впечатлений человека, с которым невозможен контакт посредством устной речи.

Анализ психологической структуры письменной речи позволяет выделить в качестве ее «пускового» операционального компонента мотивацию, которая выступает также как ведущий фактор, определяющий целенаправленность ПРД. Мотив является внутренней детерминацией деятельности, ее побудительным компонентом, а деятельность, в свою очередь, оказывает влияние на мотивы, которые соподчинены и имеют определенную иерархию (Л. И. Божович (3), В. К. Вилюнас (5), В. И. Ковалев (24), А. Н. Леонтьев (35), А. К. Маркова (41), В. И. Степанский (70) и мн. др.).

Исследование мотивов письменно-речевой деятельности детей с особенностями в развитии, в частности с дисграфией, является актуальным ввиду неразработанности общетеоретических представлений о мотивах письменной речи учащихся с нарушениями речи в целом.

Изучением мотивации ПРД было охвачено 10 третьеклассников, у которых было выявлено специфическое нарушение письма, посещающих логопедический пункт СОШ №15 г. Белгорода.

Для изучения мотивации ПРД нами была использована методика кандидата педагогических наук Е.Н.Российской (52):

Методика

Исследование мотивации ПР учащихся с дисграфией изучало ее в различных речевых ситуациях посредством традиционных методов (основных: эксперимент, наблюдение; вспомогательного: анализ продуктов деятельности) и альтернативных методик продуцирования письменных текстов. Эксперимент включал 2 этапа и был направлен на выработку критериев оценки мотивации ПРД у учащихся с дисграфией, т. е. в узком сегменте коррекционно-развивающей деятельности (52).

На первом этапе исследования предполагалось использование альтернативных методик продуцирования письменных текстов (Д. Б. Эльконин) (80). Вниманию детей было представлено письмо известного адресата (Деда Мороза), требующее развернутого письменного ответа, предполагающего освещение детьми трех основных аспектов информации о себе: кто я? (имя, фамилия, отчество), где я нахожусь? (адрес), готовность к встрече (задание № 1). В письме содержались некоторые элементы, опорные смысловые точки, прямые вопросы, ответов на которые «ожидал» воображаемый адресат. В традиционной методике различные формы подготовки к сочинению направлены на выделение в тексте ярко выраженных структурных элементов, которые используются как «опорные моменты», «отсекание» побочных ассоциаций и т. д. По этому поводу К. К. Омербекова замечает, что «устный анализ перед написанием сочинений делает письменную речь однообразной, стереотипной». Мы же предполагали повысить эмоциональную значимость текста, что, в свою очередь, оказало бы стимулирующее влияние на мотивационный компонент письменно-речевой

деятельности. Вследствие этого задание № 2 заключалось в описании ситуации с использованием позитивного опыта детей. Учащимся предлагалось изложить в письменной форме ситуацию в случае достижения желаемого результата (задание: представьте, что Дед Мороз получит ваши письма и приедет к вам на праздник. Опишите свои чувства. Как пройдет встреча Нового года?). Противоположным по условиям речевой ситуации было задание № 3. Оно заключалось в описании ситуации в случае невозможности достижения желаемого результата (задание: представьте, что Дед Мороз по каким-то причинам не сможет получить ваши письма. Что тогда произойдет с вами? Как тогда может пройти встреча Нового года?). Таким образом, условия заданий № 2 и № 3 моделировали ситуации порождения связного письменного текста на основе воображаемых событий (80).

Второй этап включал наблюдение непосредственно за поведением детей в процессе письменно-речевой деятельности и их реакцией на письменные задания в течение логопедических занятий («метод оценки поведения и его причин со стороны» по Е. П. Ильину). В процессе наблюдения нами были выделены периоды активности, в которых интерес к письменной речи проявляется в различных формах поведения:

- подготовительный период – оценивалось поведение детей до момента начала письма: особенности интереса к письменной речи вообще и его трансформация после возникновения ситуации необходимости данного вида деятельности;
- период непосредственного письма – учитывались интерес и общий эмоциональный тон в процессе письма, отражающиеся на концентрации внимания;
- период «постписьма» – оценивались выход за пределы конкретного письменного задания, заинтересованность в письменной речи как процессе, возникновение новых «писательских» интересов(52).

2.2 Результаты изучения мотивации письменно-речевой деятельности обучающихся с дисграфией и дислексией (уровень начального общего образования)

На первом этапе полученные в результате первого этапа эксперимента оригинальные тексты обучающихся были проанализированы посредством методики кандидата педагогических наук Российской Е.Н. (52)разработанной под руководством доктора педагогических наук, профессора Чиркиной, по следующим критериям:

- цельность текста (объем высказываний, последовательность изложения);
- связность высказывания (композиционная структура, лексико-грамматические средства);
- использование в тексте языковых средств (лексико-морфологический состав, синтаксическое конструирование);
- соответствие языковым нормам письменной речи (соответствие фонетическому и морфологическому принципам правописания) (52).

Оценка цельности текстов.

Проанализировав письменные работы учащихся (задание №1), выявили:

- наименьший объем текстов учащихся – 21 слово, наибольший – 54 слова.

- средние показатели объема высказываний: среднее число слов в тексте – 39, среднее число предложений – 5, средняя длина фразы – 6. Существенных различий в данных показателях между учащимися не наблюдалось. Это говорит о том, что к данному этапу обучения объем письменных высказываний обследованных является достаточным для «развертывания» связного высказывания (52).

Оценка связности текстов.

Последовательность изложения во всех работах включала 3 основные части: приветствие, основную часть (сведения о себе, о месте нахождения школы, о подготовке к празднику), прощание (52).

В работах 30 % учащихся в изложении основной части наблюдалась некоторая алогичность мыслей (например, информация о себе была «разорвала» информацией о месте нахождения), что объясняется прямым «переводом» разговорной устной речи в письменную.

При анализе письменных работ была выявлена однотипность орфографических ошибок. Наиболее частотными являются нарушения правил написания проверяемых и непроверяемых безударных гласных в корне слова, написание шипящих. Так же были выявлены проявления дисграфии (40%). Наиболее многочисленными типами ошибок являются нарушения различных форм языкового анализа и синтеза, такие как пропуски согласных и гласных, замены букв. В текстах учащихся отмечены ошибки, связанные с трудностями построения предложений, нарушение последовательности слов.

Анализ письменных работ показал, что при конструировании письменного текста с условно положительной мотивацией по сравнению с текстами эмоционально-нейтрального содержания у учащихся с дисграфией возрастают количественные показатели объема письменных высказываний. Таким образом, очевидна роль мотивации в процессе письменно-речевой деятельности.

На втором этапе исследования проводилось наблюдение за реакцией детей на логопедические занятия по коррекции дисграфии. 90% обучающихся группы с желанием посещают коррекционные занятия и редко демонстрируют негативную реакцию по этому поводу.

Мотивация самой письменной речи и эмоционального отношения к ней у детей с дисграфией имеет ряд особенностей. Результаты наблюдения были систематизированы в соответствии с периодами писательской активности.

На подготовительный период оказывает влияние негативный опыт результатов ПРД, сформировавшийся у большинства учащихся с дисграфией к 3 классу. Отказ и уклонение от выполнения письменных заданий являются показателями отсутствия интереса к ним, а также доминирования отрицательного отношения к письменной речи в целом.

В период непосредственного письма при заинтересованности учащихся в результатах ПРД и в целом при положительном отношении к самому процессу ПР наблюдали мотивы самостоятельно поставленных целей, а также положительные эмоции от поиска разных способов решения.

В процессе выполнения письменных заданий учащиеся с дисграфией отвлекались на несущественные детали или факты, не имеющие отношения к письменной речи. Они часто стремились поскорее закончить задание и удовлетворялись низкими результатами своей работы, что свидетельствует об отсутствии внутренних мотивов «ориентации на способ деятельности, а не только на результат» (Маркова и др.).

Наблюдение за учащимися в период «постписьма» представляет интерес с позиции их потенциальных возможностей. Для 20 % детей был характерен выход за пределы конкретного письменного задания и заинтересованность в письменной речи как процессе, что нашло отражение в реализации такого операционального компонента ПРД, как контролирующая рецепция (проверочное чтение). Его важность заключается в том, что в результате перечитывания написанного текста выявляются различные виды ошибок и недочетов, не замечаемые в процессе письма, т. е. выполняются функции редактирования. Средний показатель продуктивности контролирующей рецепции составил 30 %. В этой ситуации интересы служат источником писательской активности. Но у 80 % учащихся с дисграфией данная цепочка замыкается на этапе непосредственного письма.

Выводы

1. Анализ письменных работ учащихся 3 класса (10 – 11 лет) показал, что они содержат нарушения как синтаксического конструирования, так и лексико-морфологического оформления высказывания, что еще раз подтверждает тезис Левиной о том, что дисграфия является отсроченным проявлением нарушения речи устной на письме.

2. В работах учащихся с дисграфией зависимость между орфографическими и дисграфическими ошибками носит динамический характер, т. е. в случае общности несформированных механизмов, лежащих в основе данных явлений, закономерно возникает связь между выше перечисленными ошибками. При отсутствии однотипной причинной обусловленности дисграфических и неспецифических ошибок они выступают как нарушения разного уровня речевой деятельности. Таким образом, рост специфических ошибок письма не всегда прямо пропорционален увеличению числа орфографических несоответствий языковым нормам.

3. Изучение мотивации ПРД и понимание мотивов, которые побуждают к активности учащихся с речевыми нарушениями, позволят своевременно выявить потенциальные возможности овладения ПР данной категорией школьников и целенаправленно влиять на результаты этого вида деятельности.

4. Недостаточно сформированный уровень мотивации ПР как деятельности является одним из факторов (наряду с особенностями речевого и психического развития учащихся с дисграфией), определяющих снижение результатов логопедического воздействия.

5. В процессе логопедической работы по коррекции дисграфии необходимо формировать адекватную мотивацию ПР и включать специальные приемы, учет и реализация которых обеспечит успешность формирования письменного-речевого высказывания (52).

2.3. Основные направления логопедической работы по развитию мотивации письменно-речевой деятельности обучающихся с нарушениями письма и чтения, осваивающих программы начального общего образования

Одной из актуальнейших проблем, с которой сталкивается учитель-логопед при формировании ПРД – мотивация данного вида деятельности. При этом он должен четко определиться в выборе метода формирования мотивации. При разрешении данного вопроса целесообразно исходить из следующих теоретических положений:

1. Мотивация должна рассматриваться не как одномоментный, одноактный импульс к развитию, а как постоянный непрекращающийся процесс.

2. Младший школьный возраст является сензитивным для развития творческого воображения, следовательно, его можно рассматривать как основной, психический процесс, порождающий мысли, потребности, мотивы, желания учащихся начальной школы.

3. Наиболее приемлемым видом словесного творчества для младших школьников является сочинение сказок и фантастических историй, следовательно, именно их лучше всего использовать для формирования мотивации письменной речи.

Исходя из вышеизложенного для мотивации письменной речи у младших школьников наиболее целесообразным является метод словесного творчества. Можно выделить основные задачи, которые реализуются с помощью этого метода на логопедических занятиях:

- формирование у младших школьников понимания целей и задач создания письменных высказываний, поставленных учителем-логопедом, их активного принятия для себя;

- обучение учащихся совместной постановке конечных и промежуточных целей своей деятельности, планированию отдельных учебных действий, пре-

одолению затруднений и помех при их реализации, определению своих возможностей;

- развитие у школьников умения выполнять отдельные учебные действия и соблюдать их последовательность по инструкции и самостоятельно;

- обучение детей приемам самоконтроля и самооценки, взаимоконтроля и взаимооценки;

- актуализация позитивных мотивационных установок, имеющих у учеников, развитие на этой основе учебно-познавательных мотивов письменной речи, мотивов совершенствования способов построения связного письменного высказывания, мотивов включения в совместную деятельность;

- формирование у детей умения осознавать свои мотивы в учебной работе и сопоставлять их с мотивами других;

- стимулирование развития у учеников опережающей эмоциональной регуляции деятельности, связанной с процессом создания письменных высказываний.

Для решения данной задачи необходимо, чтобы процесс формирования мотивации письменной речи у младших школьников осуществлялся на основе общедидактических принципов обучения и общих психологических принципов генезиса мотивационной сферы как основного фактора возрастания у школьников мотивов письменной речи. Исходя из общих дидактических принципов обучения, формирование мотивации письменной речи у школьников в процессе сочинения сказок и историй требует опоры на принципы сознательности, доступности, постепенного перехода от простого к более сложному, систематичности, последовательности, учета возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Собственно работа по формированию мотивации письменной речи должна состоять в использовании специальной системы методических приемов, воз-

действующих как на мотивацию письменной речи в целом, так и на отдельные ее стороны.

Формированию мотивации письменной речи в целом способствуют следующие приемы:

1. Обеспечение ученикам конкретной ситуации общения;
2. Тщательный отбор тем для детских письменных работ;
3. Использование приемов, стимулирующих воображение учеников;
4. Организация сотрудничества учащихся с учителем и учеников друг с другом;
5. Использование специальной системы поощрений.

Рассмотрим эти приемы подробнее.

1. Формирование мотивации письменной речи у младших школьников методом словесного творчества требует необходимости обеспечения ученикам конкретной ситуации общения, поскольку в реальной жизни человек создает высказывания при конкретных обстоятельствах в определенных условиях. Очень важно, чтобы ученики не просто писали сочинения, создавали высказывания лишь потому, что такое задание, а осознали то, к кому они обращаются с письменной речью, зачем и при каких обстоятельствах. Об этом замечательно сказал Д.Б. Эльконин «... создания адекватной мотивации письменной речи рекомендуется вводить школьников в воображаемую ситуацию с ориентацией на отсутствующего собеседника, эта ситуация делает письменную речь более мотивированной, и в силу этого более интеллектуальной.»(80) Следовательно необходимо, чтобы дети сочиняли сказки и истории не для себя или учителя. Например, сказка может быть написана ко дню рождения родителей или младших братьев и сестер. Эффективным является составление сборников авторских сказок одного ребенка.

2. Мотивация письменной речи у детей возрастает, если тематика детского словесного творчества является разнообразной, но при этом обязательно

внутренне близкой учащимся, понятной, увлекательной, соответствующей детскому мировосприятию. Однако, вместе с тем, в ней должны найти свое место и эстетические переживания, и система человеческих ценностей.

И.А. Горбенко в своей работе “Мотивация письменной речи младших школьников: Ее формирование и изучение” (15) предлагает следующую тематику детского словесного творчества, которая соответствует интересам детей младшего школьного возраста:

- истории об увиденных снах;
- сказки и истории о животных и растениях;
- сказки и истории, в которых фигурируют вымышленные персонажи;
- сказки и истории об окружающих детей неодушевленных предметах;
- истории об известных литературных сказочных героях;
- истории о сказочных волшебных предметах и многие другие.

3. Большое значение для формирования мотивации письменной речи у младших школьников имеет использование в работе приемов, стимулирующих воображение. Ведь фантазирование не только значительно обогащает опыт ребенка, вводит его в воображаемой форме в ситуации и сферы, не встречаемые в реальной жизни, но и провоцирует у него появление принципиально новых интересов и потребностей, обеспечивает их разносторонность, углубляет уже сформировавшиеся. Использование в работе приемов, построенных на воображении, позволит значительно повысить ее эффективность.

4. Процесс формирования мотивации письменной речи методом словесного творчества следует строить на основе сотрудничества между учащимися, а также учащимися и учителем-логопедом, и по мере необходимости чередовать формы этого сотрудничества. При сочинении сказки или истории предусматриваются следующие формы организации сотрудничества: индивидуальное, совместное, раздельное.

5. Сотрудничество ни в коей мере не мешает использовать учителю-логопеду эффект соревнования.

6. Особым средством формирования мотивации письменной речи у младших школьников является специальная система поощрений. Детей необходимо поощрять таким образом, чтобы максимально улучшить их успехи в процессе сочинительства. Поэтому хвалить учеников стоит лишь в том случае, когда задание ощущается ими как достаточно трудное и в поощрении они могут увидеть высокую оценку своих возможностей. Кроме того, важно поощрять детей не за способности, а за приложенные ими усилия. Еще одно важное правило поощрения – успехи того или иного ученика должны сравниваться с его прежними результатами, а не с успехами других детей.

Подводя итог, необходимо еще раз подчеркнуть принципиальные моменты методики формирования мотивации письменной речи у детей младшего школьного возраста:

- вся работа учителя-логопеда имеет целью формирование мотивации письменной речи у младших школьников, а это значит, что в процессе специальных занятий развиваются полноценные предпосылки к активному обращению и использованию письменной речи в качестве основного средства общения людей друг с другом, выражения собственных мыслей и чувств, удовлетворения своих духовных потребностей;

- формирование мотивации письменной речи учащихся требует опоры на дидактические принципы обучения и общие психологические принципы воспитания мотивационной сферы детей, соблюдения определенных условий работы, которые придают ей значимость, создают общую атмосферу занятий, вызывают положительные эмоции и виды отношений к письменной речи, стимулируют деятельность учащихся;

- специфика метода словесного творчества (сочинение собственных оригинальных сказок и фантастических историй) состоит в создании учителем-

логопедом специальных речевых ситуаций, а также определенной тематики и способов фантазирования, которые создают основу для движения мысли ребенка, возникновению у него желания обратиться к письменной речи;

- специфика методических приемов, способов учебной работы, а также форм взаимодействия педагога и учеников заключается в особой подаче и форме заданий, цель которых – стимулирование успешности формирования мотивации письменной речи, активизация деятельности словесного творчества, а также речевой и умственной деятельности детей;

- специфика организации и проведения занятий обусловлена тем, что формирование полноценной мотивации письменной речи у младших школьников тесно связывается с развитием у детей целого ряда психологических особенностей: творческого мышления, воображения, внимания к деятельности, контрольных действий, способности к переключению и других и развитием самой письменной речи учащихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования являлось изучение мотивации письменноречевой деятельности у обучающихся с дисграфией и дислексией (уровень начального общего образования). В процессе достижения цели нами решены следующие задачи:

- Определено понятие письменноречевой деятельности и ее развития в онтогенезе;
- Изучена специфика овладения письменноречевой деятельности у обучающихся с дисграфией и дислексией;
- Выявлены особенности мотивации письменноречевой деятельности у обучающихся с дисграфией и дислексией;
- Изучена мотивация письменноречевой деятельности у обучающихся с дисграфией и дислексией;
- Проанализированы результаты изучения мотивации письменноречевой деятельности у обучающихся с дисграфией и дислексией;
- Определены основные направления логопедической работы по развитию мотивации письменноречевой деятельности, а также выработаны рекомендации для родителей детей с дисграфией и дислексией.

Когда ребенок начинает обучение в школе, ведущая роль в этом периоде принадлежит новому виду речи - письменной. Письменная речь представляет собой сложную функцию речевой деятельности и формируется только на основе устной, между ними существует тесная взаимосвязь.

В процессе данного исследования нами сделаны выводы о том, что необходимо знать для успешного овладения письменной речью:

- 1) Правильно произносить все звуки.

2) Обладать сформированным фонематическим слухом (различение на слух всех звуков речи: гласных и согласных).

3) Владеть простыми видами анализа на уровне слова, например: определи гласный и согласный звуки в слове осы, назови, какой звук находится на первом, втором, третьем месте, сколько всего звуков в слове, сколько слогов в слове.

4) Наличие большого словаря.

5) Уметь пользоваться различными способами словообразования (ночь-ночка-ноченька).

6) Наличие сформированного грамматического строя речи: умение пользоваться развернутой фразовой речью, правильно строить предложения. Владеть пересказом. Составлять самостоятельно развернутый рассказ по картинке, рассказ-описание животного или предмета.

7) Достаточно развитую тонкую ручную моторику (движения пальцев рук).

В случае несформированности названных предпосылок к началу обучения грамоте, ребенок встретится с большими трудностями при начертании букв, при определении порядка звуков, что приведет к появлению у него дисграфических ошибок. Дети, имеющие нарушения речи, труднее усваивают правила. Испытывают эти учащиеся и трудности при решении задач, так как им не всегда понятно словесное их описание.

Если у ребенка имеются сложности в усвоении русского языка, то следует внимательно разобраться в причинах этих трудностей. Родителям нужно знать о необходимости своевременной и целенаправленной помощи нуждающимся в ней детям, которая не должна откладываться до старших классов школы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агранович З. Е. «В помощь логопедам и родителям. Сборник домашних заданий для преодоления недоразвития фонематической стороны речи у старших дошкольников» - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004.
2. Алтухова Т. А. Направления логопедической работы по преодолению трудностей формирования навыка чтения: осознанность, смысловый компонент, смысловая сторона чтения и выразительность/М.: -2017.
3. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоняжиной. - М., 1972. - С. 7-44.
4. Валявко С.М. Из опыта создания методики оценки мотивации дошкольников к исправлению недостатков речи // Дефектология. – № 6. – С. 54–63.
5. Вилюнас В. Психология развития мотивации. СПб, Речь, 2006.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. Лабиринт, 1996. С. 416.
7. Выготский Л. С. Предистория письменной речи // Умственное развитие детей в процессе обучения. – М.–Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. — С. 73—95.
8. Вятлева Ю.Е. Изучение динамики речевого развития и учебных достижений учащихся с тяжелыми нарушениями речи // Современные подходы к коррекционно-образовательному процессу в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи: Сб. статей / Отв. ред. О.Е. Грибова. М.: АПК и ПРО, 2003.
9. Вятлева Ю.Е. Методические рекомендации по использованию «Пакета диагностических заданий по русскому языку для выявления актуального уровня знаний, умений и навыков учащихся начальных классов специальных

общеобразовательных школ V вида»: Методическое приложение. М.: АРКТИ, 2001.

10. Вятлева Ю.Е. Пакет диагностических заданий по русскому языку для выявления актуального уровня знаний, умений и навыков учащихся начальных классов специальных общеобразовательных школ V вида: Учебное пособие. М.: АРКТИ, 2001.

11. Вятлева Ю.Е. Формирование письменно-речевой коммуникации у учащихся начальных классов коррекционной школы V вида: Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция: монография / Под ред. Г.В. Чиркиной, Л.Г. Соловьевой. Архангельск: Поморский университет, 2009.

12. Гомзяк О. С. «Говорим правильно в 6 -7 лет. Конспекты фронтальных занятий I, II, III периоды обучения в подготовительной к школе логогруппе». М.: ГНОМ и Д, 2009.

13. Гончарова В.А. Предрасположенность к дислексии у учащихся первых классов общеобразовательных школ // Когнитивное и коммуникативное развитие школьников с дислексией: интегративный подход. Материалы V Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии 25–26 мая 2011 года. М.: Национальный книжный центр, 2011.

14. Гончарова Е.Л. Психологическая реконструкция ранних этапов читательского развития (по материалам изучения и обучения слепоглухих детей): монография. М.: Полиграф сервис, 2009.

15. Горбенко И.А. Мотивация письменной речи младших школьников. Ее формирование и изучение: Учебно-методическое пособие. – Комсомольск-на-Амуре, 1990. – с. 23.

16. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. – М.: Академия педагогических наук, 1953. - с.264.

17. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. Москва. «Владос». 2001.
18. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М. Изд-во АПН РСФСР, 1958. 37 с.
19. Жукова Н.С. И др. Логопедия. Преодоление общего недоразвития у дошкольников.
20. Карачевцева И.Н., Алтухова Т.А. Смысловый компонент читательской деятельности младших школьников с общим недоразвитием речи: изучение и направления работы: монография. Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2013.
21. Карцева Т.В. «Планирование логопедической работы в начальной школе» ж-л «Логопед» №6, 2009г.
22. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. Москва «Просвещение». 1985.
23. Киселева Н.Ю. Логопедическая работа по формированию читательских компетенций у учащихся с дислексией основной школы: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Московский городской педагогический университет, 2013. – 225 с.
24. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев, А.А. Бодалев. – Москва: Наука, 1988. – 192 с.
25. Коноваленко В. В., Коноваленко С. В. «Фронтальные логопедические занятия в подготовительной группе для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием I, II, III периоды». - М.: Издательство ГНОМ и Д, 2002.
26. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: Речь, 2003.
27. Корнев А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи. М.: АЙРИС-ПРЕСС, 2006.
28. Лагутина А.В. Нарушения речи и обучение чтению детей пятого года жизни. М.: Национальный книжный центр, 2011.

29. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах. Москва. «Владос». 2001.
30. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. Санкт – Петербург. «Союз». 2002.
31. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. Санкт – Петербург. Издательство «Союз». 2003.
32. Лалаева Р.И. «Устранение нарушений чтения у учащихся вспомогательной школы», Москва, «Просвещение», 1978г.
33. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды.
34. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. — М.: Наука, 1969.
35. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – М.- Воронеж: НПО МОДЕК, 2001. – 448с.
36. Левашов О.В. Нарушения зрительного восприятия при дислексии. Теории и гипотезы // Сб. Изучение нарушений письма и чтения. М.: МСГИ, 2004
Логинова Е. А., Федотова П. К. Состояние неречевых психических функций у младших школьников с дисграфией. // Материалы XI Международной научной конференции. Под общей редакцией В.Н. Скворцова, Л. М. Кобринина (отв. ред.). Издательство: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Санкт-Петербург), 2015. – с. 204-208
37. Левашов О. В. Вычислительные модели сенсорных систем. М.: ВИНТИ, 1989. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма / Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. - М.: ИЦ "Академия", 2002. - С. 10-77.
38. Лурия А. Р. Язык и сознание. Под редакцией Е. Д. Хомской. М. Изд - во Московского ун-та, 1979. 320 с.
39. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. М. Изд-во Московского Университета, 1975. 253 с.

40. Мазанова Е.В. Методические рекомендации учителям–логопедам школьных логопунктов по организации коррекционной работы. М.: Просвещение, 2005. Рекомендовано Ученым Советом Педагогического общества России.
41. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1983. — 96 с.
42. Матис Т.А. Методические средства выявления уровня мотивации учащихся в ходе их совместной учебной деятельности // Психологические закономерности формирования мотивации учебной деятельности. - М., 1986. Деп. в ОЦНИ "Школа и педагогика" МП СССР и АПН СССР. 26.09.1986. №148-86.
43. Матюхина М.В., Михальчик Т.С., Прокина Н.Ф. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин - тов. по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения»/М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина и др.; Под ред. М. В. Гамезо и др. - М.: Просвещение, 1984. - 256с.
44. Немов Р.С. Психология: Учебник для студ. высш. учеб. заведений: В 3 кн. Кн. 2: Психология образования. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1995.
45. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека. Парадигмы, проекции, практики. М.: Академия, 2002. - 272 с.
46. Парамонова Л. Г. Правописание шаг за шагом. Санкт – Петербург. Издательство «Дельта». 1998.
47. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. Издательство «Союз». 2001. Парамонова Л. Г. Упражнения для развития письма. Дельта. Санкт –Петербург. 2001.
48. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1985. - 208 с.
49. Пожиленко Е. А. «Волшебный мир звуков и слов: Пособие для логопедов. -М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.

50. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений V вида. Подготовительный класс; 1–4 классы / Чиркина Г.В., Алтухова Т.А., Вятлева Ю.Е. и др. М.: Просвещение, 2013.

51. Пронина Н.А. Формирование субъектной позиции у студентов языкового вуза: дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2005. 163 с.

52. Российская Е. Н. Особенности мотивации письменно-речевой деятельности учащихся с дисграфией/ электронный ресурс// <http://texts.news/psihologiya-logopsihologiya/enrossiyskaya-osobennosti-motivatsii-pismenno-34337.html>

53. Российская Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 240 с.

54. Русецкая М.Н. Изучение дидактических возможностей обучения чтению младших школьников с речевыми нарушениями по различным методическим системам / М.Н. Русецкая, Е.Е. Давыдкина // Вариативные стратегии сопровождения детей с нарушениями письма и чтения: материалы VI Международной конференции Российской ассоциации дислексии. – М.: Российская ассоциация дислексии; Московский городской педагогический университет, 2009. – С. 121-125. - (0,2 п. л./0,1 п. л.)

55. Русецкая М.Н. Взаимосвязь дислексии с нарушениями устной речи и зрительных функций у младших школьников / М.Н. Русецкая // Дефектология. – 2004. – №5. – С. 42–49. - (0,5 п.л.)

56. Русецкая М.Н. Взаимосвязь нарушений устной речи, зрительных функций и дислексии у учащихся младших классов общеобразовательной школы / О.Б. Иншакова, М.Н. Русецкая // Практическая психология и логопедия. – № 1–2. –2003. – С. 45–54. - (0,6 п.л.)

57. Русецкая М.Н. Генезис чтения: норма и патология / М.Н. Русецкая // Ученые записки Бакинского славянского университета. Серия общественно-политических наук. – 2008. – № 1. – С. 96–108. - (0,8 п.л.)

58. Русецкая М.Н. Дислексия в контексте когнитивно-коммуникативного развития учащихся с речевыми нарушениями: [Монография] / М.Н. Русецкая. – М.: МГПУ, 2009. – 240 с. (15 п. л.)
59. Русецкая М.Н. Дислексия: от исследований к практике / О.Б. Иншакова, М.Н. Русецкая, Г.В. Чиркина // Дефектология. – 2004. – №4. – С. 81–85. - (1 п.л. /0,3 п.л.)
60. Русецкая М.Н. Изучение дислексии: от клинической парадигмы к социокультурной / М.Н. Русецкая // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». – 2009. – № 1. – С. 104–112. - (0,6 п.л.)
61. Русецкая М.Н. Нарушения чтения у младших школьников. Анализ экспериментальных данных / М.Н. Русецкая // Сб. науч. тр. (международный межвузовский выпуск) / сост.: М.Н. Русецкая, О.Г. Приходько. Том 2. – М.: МГПУ, 2008. – С. 275–291. - (1 п.л.)
62. Русецкая М.Н. Становление технической и смысловой сторон чтения младших школьников / М.Н. Русецкая // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник. – М.: «Прометей» МПГУ, 2005. – С. 54–63. - (0,6 п.л.)
63. Русецкая М.Н. Стратегия преодоления дислексии у учащихся с нарушениям и речи в системе общего образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. М., 2009.
64. Русецкая М.Н. Феномен дислексии в коммуникативной деятельности младших школьников / М.Н. Русецкая // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2009. – № 5. – С. 26–28. - (0,2 п.л.)
65. Русецкая М.Н. Характеристика устной речи и зрительных функций младших школьников с дислексией / М.Н. Русецкая // Дни науки в МГПУ – 2003: материалы секции «Актуальные проблемы исследований докторантов, аспирантов и соискателей». Общеуниверситетская научно-практическая кон-

ференция // отв. ред. и сост. Н.М. Чалов. – М.: МГПУ, 2003. – С. 54–67. - (0,25 п.л.)

66. Русецкая, М.Н. Программа по курсу «Нарушения письма и чтения» / О.Б. Иншакова, О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая. – М.: МГПУ, 2005. – 9 с. (0,6 п. л./0,2 п. л.)

67. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. - М.: Владос, 1997

68. Сборник научных статей VII Международной конференции Российской ассоциации дислексии. /Рецензенты: М.Н. Русецкая, д-р педагогических наук, проф., Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина; Е.В. Колтакова, канд. педагогических наук, доцент Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина – М., 2017. – 174 с.

69. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) — М.: Классикс стиль, 2003. – 160 с.: ил. – (Коррекционная педагогика)

70. Спирина Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. 1 - 4 классы. Науч.-исслед. ин-т дефектологии АПН СССР. - М.: Педагогика, 1980. — 192 с.

71. [Степанский](#) В.И. Психоинформация. Теория Эксперимент.:Московский психолого-социальный институт, 2006 -136 с.

72. Строганова В.В. Формирование навыков понимания текста у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.03. – М., 1998.

73. Сукач Л.М. «Дидактический материал для исправления недостатков произношения, чтения и письма у младших школьников», Москва, «Просвещение», 1985г.

74. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для детей с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ria.ru/adaptation/20150525/1066376490.html>

75. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект. М. Просвещение, 1995. 304 с.

76. Цветкова Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных (речь и интеллектуальная деятельность). М. Изд-во Московского ун-та, 1985. 328 с.

References.

77. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. - М.: «Юристъ», 1997. – 256 с.

78. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи.

79. Чиркина Г.В. Теория и практика устранения дислексии — логопедический аспект проблемы // Дефектология. 2007. № 1. С. 57-58.

80. Шулекина Ю.А. Выявление и коррекция нарушений смыслового восприятия речевого высказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.03. – М., 2008.

81. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи. М.: Интор, 1998. - 112 с.

82. Ястребова А.В. «Преодоление общего недоразвития у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений» - М.: АРКТИ, 1999.

83. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Инструктивно - методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе». – М.: «Когито – Центр», 1999.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Конспект занятия

Тема:

«Народные посиделки»

Цель: Совершенствование анализа и синтеза слов различной звуко-слоговой структуры в письменной речи и чтении. Актуализация и активизация словаря детей.

Задачи:

1. Совершенствовать аналитико-синтетические навыки на базе слов различной звуко-слоговой структуры.
2. Развивать просодические компоненты речи: силу, высоту голоса, интонационную выразительность, артикуляционную моторику.
3. Формировать слухо-речевую память, внимание, умение вслушиваться в текст, находить незнакомые слова и фразы.
4. Совершенствовать навыки техники чтения.
5. Развивать творческие вокальные способности детей, обучать навыкам хорового пения.
6. Совершенствовать темпо-ритмическую организацию речи, движений и музыкально-ритмических способностей детей.
7. Развивать общую моторику и навыки пространственной ориентации.
8. Знакомить детей с обычаями, песенным и танцевальным творчеством, традициями и культурой нашего народа.

9. Формировать эстетическое восприятие, музыкальный вкус, умение свободно выражать свои мысли и чувства.
10. Упражнять в игре на музыкальных инструментах.
11. Воспитывать любовь к народной культуре.
12. Воспитывать чувство коллектива, дружбы, товарищества и ответственности за общее дело.

Оборудование: Запись мелодии р.н.песни «Ой, вставала я ранёшенько»; берёза, украшенная лентами, платками, венками; музыкальные инструменты: треугольники, колокольчики, ложки; изделия из бересты: шкатулка, коробочка, лапти; иллюстрации: кожух, рубаха, лапти, порты, сарафан, сапоги, лебедь, ноты;




Слова на отдельных больших карточках: лапти, сапоги, сапоги, кожух, рубаха, порты; наборы букв и слогов: к,о,ж,у,х; СА,ПО,ГИ,ЛУ; изограф со словом «рубаха»; ребус со словом «порты»; карточки с предложениями.



№ п/п	Деятельность педагогов	Деятельность детей
1.	Организационный момент. Зал нарядно убран, в центре стоит берёза, украшенная разноцветными лентами, платками, венками.	Дети за педагогом цепочкой двигаются по залу, вокруг берёзы, исполняют импровизированный танец – хоровод.
2.	Основная часть.	
1)	Звучит мелодия: «Ой, вставала я ранёшенько». Логопед: Послушайте первые два куплета этой песни, постарайтесь внимательно вслушаться в слова, и запомнить	
		- Черевички (на босу).

	<p>те, значение которых не знаете.</p> <p>Введение в тему занятия.</p> <p>Логопед: На Руси, в давние времена На завалинках, в светёлке Иль на брёвнышках каких Собирались посиделки Пожилых и молодых.</p> <p>2) И мы с вами собрались сегодня на народные посиделки. Как вы думаете, что такое посиделки?</p> <p>Что вы сейчас делали, войдя в зал?</p> <p>Посмотрите на берёзу. Вы заметили что-то необычное?</p> <p>Вам это ничего не напоминает?</p> <p>Вы правы, сегодня у нас настоящий праздник – новый год! Вам, наверно, кажется странным встречать новый год весной? Но в давние времена, на Руси Новый год начинался не ёлкой, а берёзой, а название первого месяца в году было не январь, а «берёзовый» или «берёзозол», т.к ранней весной, расширяли поля, вырубали берёзу, а потом жгли, удобряя золотой землю. И был этот месяц зол для берёзового леса.</p> <p>3) В России начало года с 1 января было установлено Петром 1, а традиция встречать Новый год с елью пришла к нам из Германии.</p>	<p>Дети садятся на скамейки, стилизованные под бревна.</p> <p>Весёлое общение с шутками, прибаутками, песнями, сказками и загадками.</p> <p>Танцевали вокруг берёзы, слушали народную песню.</p> <p>Берёза украшена лентами, платками и венками.</p> <p>- Новый год!</p> <p>- Дети исполняют песню «Во поле берёза стояла» с муз. ин-</p>
--	--	---

<p>4)</p> <p>5)</p> <p>6)</p> <p>7)</p>	<p>Берёза – настоящая богиня. Богиня – Берегиня. Исполните песню о русской красавице.</p> <p>Логопед: - У берёзы есть «одежда» - берёзовая кора. Из нее делают замечательную посуду, горшочки, табакерки, бутылочки, лодки, лукошки, (показать детям изделия из бересты), а когда ещё не было бумаги, на ней писали. Как она называется?</p> <p>-А сейчас вы легко догадаетесь, какую обувь плетут из бересты: есть такая русская народная игра «Лапта» замените последний звук в этом слове на первый звук в слове «игра». Показать детям лапти из бересты. Вот как легко вы отгадали первую загадку. (Выставляется слово лапти)</p> <p>- Что такое лапти? - Сейчас можно увидеть людей, гуляющих в лаптях? - Да, эту обувь носили в древности, а сегодня на занятии вы узнаете, какую ещё одежду и обувь носили в древности на Руси.</p> <p>- Соберите слово из рассыпавшихся слогов, но один слог лишний. са, ги, да, по</p> <p>- Ребята, Оля правильно справилась с заданием? - А Коля правильно справился с заданием? (На наборном полотне выкладываются 2</p>	<p>струментами.</p> <p>После исполнения песни, дети снова садятся на скамейки.</p> <p>- Береста</p> <p>- Лапти</p> <p>- Обувь. - Нет, эта обувь устарела.</p> <p>- Двое детей, собирают слова из слогов на полу.</p> <p>Педагог показывает карточку с лишним слогом: - Да! - Да!</p> <p>«К»</p>
---	---	---

8)	<p>слова: сапоги, сапоги).</p> <p>Мы сейчас соберем еще одно слово.</p> <p>1) Третий звук в слове лоКоть (Локоть древнейшая мера длины, которой пользовались во многих странах мира. Локоть – расстояние от конца вытянутого среднего пальца руки или сжатого кулака до локтевого сгиба) «Сам с ноготок, а борода - с локоток ». До Петра I борода, особенно у бояр, служила признаком знатности рода и происхождения . Чем больше и длиннее была борода, тем больше должно было быть уважение к ее хозяину.</p> <p>2) ударный гласный в слове Око (в старину так называли глаз) Как вы понимаете выражение «Не доглядишь оком, доплатишь боком»?</p> <p>3) первый звук в слове Жатва (Жátва — процесс уборки злаковых культур, один из наиболее ответственных периодов в хозяйственном цикле земледельцев, относящихся к хлебу как к высшей ценности)</p> <p>4) Второй звук в слове кУшанье (то же, что еда)</p> <p>5) последний звук в слове пастуХ (Пастух — человек, пасущий скот. Хороший пастух не только хорошо знает время и место пастьбы, но и правила ухода за животными, умеет оказывать первую помощь при заболеваниях).</p>	<p>«О»</p> <p>«Ж»</p> <p>«У»</p> <p>«Х»</p> <p>Верхняя зимняя одежда, которая носилась мехом во внутрь, без пуговиц, кожух подпоясывали поясом (кушаком). Его иначе можно назвать «тулуп».</p> <p>Выходят два ребёнка, показывают заранее подготовленную инсценировку.</p> <p>- Мы с тобой шли? - Шли. - Кожух нашли? - Нашли.</p>
----	---	--

<p>9)</p>	<p>- Что такое кожух? Логопед показывает картинку – кожух.</p>  <p>Логопед показывает изограф «рубашку».</p> <p>-Что это? - Посмотрите, какая она нарядная. А что её украшает? - Зачем рукава, ворот и низ рубашки украшены узорами?</p> <p>10)</p> <p>- Но эта рубашка особенная. Узоры у неё не простые. Что в них прячется, присмотритесь. - Найдите все буквы и соберите из них слово.</p> <p>Так вы узнаете, как в старину называли рубашку.</p>	<p>- Я тебе его дал? - Дал. - Ты его взял? - Взял. -Где он? - Кто он? - Кожух. - Какой кожух? - Мы с тобой шли?.... (Один ребёнок произносит текст с вопросительной интонацией, а другой с утвердительной).</p> <p>- Рубашка.</p> <p>- Узоры.</p> <p>- В древности, люди думали, что это защитит их от злых сил.</p> <p>- Буквы.</p>  <p>- Рубаха.</p> <p>- Шорты. - На первый.</p>  <p>- Порты.</p> <p>- Рубахи, порты, лапти, сапоги</p>
-----------	--	--

11)	<p>Логопед показывает картинку «шорты».</p> <p>- Что это?</p> <p>- На какой слог падает ударение?</p> <p>- Перенесите ударение на второй слог.</p> <p>А теперь, попробуйте догадаться, как в старину называли брюки. Для этого надо изменить первый звук в этом слове на другой.</p> <p>Если детям не догадаться:</p>	
12)	<p>- Разгадайте ребус, и вы узнаете, как называли брюки в старину.</p> <p>На доске открывается слово порты.</p> <p>Вот два парня. Какая одежда на них?</p>	<p>- Да.</p> <p>- Сарафан. Сарафан был длинный и широкий, и когда девушка переступала ножками, не было видно её шагов. Казалось, что она плывёт.</p>
13)	<p>- Я могу назвать девушку лебёдушкой? Что помогает ей быть похожей на лебёдушку?</p> <p>На доске появляется слово сарафан.</p>	<p>- Дети делятся на две команды. Одна команда задаёт ритм на любой слог: // ///, а вторая проговаривает рифмовку</p>
14)	 <p>На доске слова: сапоги, сапоги, кожух, порты, рубаха, лапти, сарафан.</p> <p>Рифмовка сегодня такая:</p> <p>Сапоги, сапоги, Кожух, новые порты,</p>	<p>- Да.</p> <p>- «Филиппок ничего не сказал, поднялся с земли, подобрал по- лы и пустился бежать во весь дух»</p> <p>- Полы.</p>

	<p>Рубаха, да лапти, Сарафан для Кати.</p> <p>- А сейчас мы немного почитаем. Самое главное в чтении – понимать о чем тут написано. Согласны?</p> <p>Вызываются двое детей. Один ребёнок будет читать, другой изобразит то, о чём говорится в предложении.</p> <p>- Есть ли здесь непонятные тебе слова? - Пола – нижняя часть раскрывающейся одежды. Пола пиджака, пальто, плаща и т.д.</p> <p>- Пазуха – пространство между грудью и прилегающей одеждой.</p> <p>15) - Иногда говорят: «Он держит камень за пазухой». Что это значит?</p> <p>- Ермолка – это маленькая, мягкая, круглая шапочка.</p> <p>3. - Откуда эта фраза? Да, это слова песни «Ой, вставала я ранёшенько».</p> <p>- Черевички, а ласково – черевички, это женские узконосые сапожки на высоких каблуках. На босую ногу (голую ногу).</p> <p>- Правильно добавьте пропущенные слова: - По одежке встречают, ...</p> <p>- Хвалят на девке ..., Когда в девке есть</p>	<p>- «Бедняк поднял камень, положил за пазуху и сказал: - «До тех пор буду носить этот камень, пока не придётся и мне бросить в него».</p> <p>- Затаил обиду, злобу.</p> <p>- Загадка: Стоит Егорка в красной ермолке (мухомор).</p> <p>- Надевала черевички на босу, повстречался мне медведь в лесу.</p> <p>- Из песни.</p> <p>- по уму провожают.</p> <p>- шелк, - толк.</p> <p>- старый, - новое.</p> <p>Красный сарафан, лебедя, ноты.</p> <p>Дети сочиняют рифму и мелодию на эту рифму.</p> <p>Две девочки задорно проговаривают заранее подготовленный текст: Пускай люди посудачат, Скажут, что мы модницы. Что ж, хотя и модницы</p>
--	---	---

<p>- Друг лучше ... а платье лучше...</p> <p>- И последнее задание на сегодня: Логопед ставит на наборное полотно картинки: Сами сочините рифму: (Примерно так: Вышла наша Маня, В красном сарафане. Как лебёдушка плывёт, Песню звонкую поёт).</p> <p>- Мы знаем, что вы очень любите водить хоровод, особенно весёлый хоровод.</p> <p>Итог занятия. - Что вам понравилось сегодня больше всего на наших посиделках?</p> <p>Логопед: Нынче все мы по «сусекам» Личных дач, своих квартир, Наш досуг порою мелок И чего там говорить, Скучно жить без посиделок Их бы надо возродить.</p> <p>- Если праздник удался, похлопайте са- ми себе, теперь друг другу.</p>	<p>Зато и хороводницы.</p> <p>Дети исполняют весёлый хоро- вод.</p> <p>Ответы детей.</p> <p>- Аплодисменты.</p>
--	---