

Министерство просвещения Российской Федерации  
федеральное государственное автономное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования  
Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Развитие внимания и коррекция его нарушений в структуре  
преодоления общего недоразвития речи у младших школьников**

Выпускная квалификационная работа

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

Исполнитель:  
Семенкова Маргарита Николаевна  
Обучающийся ЛГП-2031z гр.

\_\_\_\_\_

подпись

\_\_\_\_\_

дата

\_\_\_\_\_

подпись

Руководитель:  
Каракулова Елена Викторовна,  
канд. пед. наук, доцент кафедры  
логопедии и клиники дизонтогенеза

\_\_\_\_\_

подпись

Екатеринбург 2025

## СОДЕРЖАНИЕ

|                                                                                                                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ВВЕДЕНИЕ .....                                                                                                                                                   | 3  |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ .....                                   | 6  |
| 1.1. Развитие внимания и становление устной и письменной речи у детей в норме.....                                                                               | 6  |
| 1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с общим недоразвитием речи .....                                                         | 19 |
| 1.3. Характеристика устной, письменной речи и состояния внимания у младших школьников с общим недоразвитием речи.....                                            | 25 |
| ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ИЗУЧЕНИЮ ВНИМАНИЯ, УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ, И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ .....                                               | 36 |
| 2.1. Организация, принципы и методика констатирующего эксперимента.                                                                                              | 36 |
| 2.2. Сопоставительный анализ результатов обследования внимания, устной и письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи .....                   | 42 |
| ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ВНИМАНИЯ И КОРРЕКЦИЯ ЕГО НАРУШЕНИЙ В СТРУКТУРЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....         | 58 |
| 3.1. Теоретическое обоснование, принципы и организация коррекционной работы по устранению общего недоразвития речи у младших школьников .                        | 58 |
| 3.2. Содержание логопедической работы по развитию внимания и коррекции его нарушения в структуре преодоления общего недоразвития речи у младших школьников ..... | 64 |
| 3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов .....                                                                                                      | 73 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....                                                                                                                                                  | 79 |
| СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....                                                                                                                              | 81 |

## ВВЕДЕНИЕ

Проблема развития внимания у детей затрагивается в работах многих психологов, при этом рассматриваются ее многочисленные аспекты: внимание и память, внимание и мышление. По данным Н. В. Пережигиной, исследованию способов определения внимания посвящены работы П. Б. Снежневского, который дает бытовые характеристики внимания [30, с.5].

Также, по данным автора, исследованию внимания, посвящены работы А. А. Степанова, А. И. Розова, В. Вундта, В. И. Страхова, Е. М. Самущенко, Ж. Пиаже, И. В. Страхова, К. Коффка, М. Ланге, Н. Ф. Добрынина, П. Я. Гальперина, Т. Рибо, У. Джеймса, Э. Титченера, Ф. Найссера которые рассматривают внимание как черту личности.

По мнению Г. С. Гуменной, Л. И. Беляковой, О. Н. Усановой, Ю. Ф. Гаркуши, у детей при нарушении речевого развития становление высших психических функций, в том числе и произвольного внимания, часто отстает, а иногда и отклоняется от нормального хода развития. Авторами также отмечаются связанные с этим трудности обучения.

Развитие речи и мышления является существенным фактором формирования и совершенствования произвольного внимания ребенка. Комплексный подход к обучению и воспитанию детей с патологией речи требует применения мероприятий, направленных на коррекцию не только нарушений речи (хотя эта область воздействия и является преобладающей), но и расстройств вторичного порядка, к которым относится расстройство внимания.

**Актуальность исследования** обусловлена необходимостью развития внимания и коррекции его нарушений в структуре преодоления общего недоразвития речи у младших школьников.

**Объект исследования** – внимание, речевая система младших школьников с общим недоразвитием речи.

**Предмет исследования** – процесс развития внимания и коррекция его нарушения в структуре преодоления общего недоразвития речи у младших школьников.

**Цель исследования** – теоретически обосновать, разработать и апробировать содержание коррекционного воздействия, направленного на развитие внимания и коррекцию его нарушений в структуре преодоления общего недоразвития речи у младших школьников.

**Задачи исследования:**

1. Изучить и проанализировать научную теоретико-методическую литературу по теме развития внимания у детей с общим недоразвитием речи и дизартрией.

2. Подобрать методики обследования внимания, провести констатирующий эксперимент и проанализировать его результаты в качественно-количественном аспекте.

3. Теоретически обосновать и спланировать содержание логопедической работы с детьми младшего школьного возраста по развитию внимания и коррекции его нарушения в структуре преодоления общего недоразвития речи.

4. Апробировать содержание коррекционного воздействия, направленного на развитие внимания и коррекцию его нарушения у младших школьников в структуре преодоления общего недоразвития речи, оценить эффективность проведенной работы.

**Методы исследования:**

1. Теоретический метод – анализ, систематизация данных педагогической, логопедической и психологической литературы по проблеме исследования.

2. Метод эмпирического исследования – проведение констатирующего и контрольного эксперимента на основе методических рекомендаций Н. М. Трубниковой и качественно-количественное описание полученных данных с целью определения направлений и содержания коррекционной работы с детьми изучаемой категории, формирующий эксперимент.

Констатирующий и контрольный эксперименты проводились на базе МБОУ «Камышевская СОШ № 9» Белоярского района.

*Структура работы:* выпускная квалификационная работа состоит из введения, основной части работы, которая включает три главы, состоящие из параграфов и выводов, заключения, списка источников и литературы, приложения.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

## 1.1. Развитие внимания и становление устной и письменной речи у детей в норме

Внимание – это психический процесс, изучением которого занимался целый ряд исследователей. По мнению С. И. Ожегова *внимание* – это «сосредоточенность мыслей, зрения или слуха на чём-нибудь» [26, с.117].

А вот, по мнению Д. Н. Ушакова, *внимание* – это «интерес, заботливое отношение, стремление вникнуть» [11, с.198].

Л. А. Карпенко (психолог) считает, что *внимание* – это «сосредоточенность деятельности субъекта в данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте (предмете, событии, образе, рассуждении и т. д.)» [16, с.40].

Согласно мнению С. М. Вишняковой *внимание* – это «направленность и сосредоточенность психической деятельности субъекта на определённом объекте или действии» [4, с.44].

В своем логопедическом словаре Н. В. Галкина говорит о том, что внимание – это «произвольная или непроизвольная сосредоточенность психической деятельности».

В своих работах Р. С. Немов пишет о том, что «внимание это:

- 1) особого рода сила или способность, обеспечивающая «сужение поля сознания»;
- 2) возможность концентрации сознания человека на чем-либо конкретном;
- 3) усилие, производимое человеком для преодоления препятствий на пути его целенаправленной деятельности;
- 4) инициатива, проявляемая человеком в чем-либо;

- 5) состояние, противоположное пассивности;
- 6) особая степень ясности сознания;
- 7) состояние «четкого понимания работающей мысли»;
- 8) чувство чего-либо или своеобразное «душевное движение»;
- 9) комплекс специфических ощущений» [24, с.18].

Современные дефектологи и логопеды трактуют *внимание* как концентрацию сознания на одном объекте при одновременном его отвлечении от других объектов.

Проанализировав всё выше сказанное, автор исследования считает, что *внимание* – это способность человека выбирать важное для себя и сосредоточивать на нем свое восприятие, мышление, припоминание, воображение и др. Оно также выполняет функцию контроля и особенно необходимо при обучении, когда человек сталкивается с новыми знаниями, объектами, явлениями.

Внимание, как и другие психические процессы пытался проследить в своей культурно-исторической концепции Л. С. Выготский. Он говорил о том, что внимание напрямую связано с поведением ребенка. Выготский указывал на то, что «Произвольное внимание возникает из того, что окружающие ребенка люди начинают при помощи ряда стимулов и средств направлять внимание ребенка, руководить его вниманием, подчинять его своей власти и этим самым дают в руки ребенка те средства, с помощью которых он впоследствии и сам овладевает своим вниманием» [5, с.114].

Таким образом, при помощи взрослого ребенок может усвоит ряд знаков (стимулов), благодаря которым в будущем он сможет контролировать свое поведение и внимание.

Благодаря взрослому ребенок усваивает ряд искусственных стимулов -средств (знаков), посредством которых он дальше направляет свое собственное поведение и внимание.

Процесс возрастного развития внимания по идеям Л. С. Выготского представил А. Н. Леонтьев. По его мнению, «в процессе взросления внимание

ребенка улучшается, однако развитие внешнего непроизвольного внимания проходит намного быстрее, чем его развитие в целом. В школьном возрасте внимание ребенка испытывает перелом, так как постепенно переходит из непроизвольного в произвольное. Это связано с ведущим видом деятельности, который при переходе из детского сада в школу меняется с игры на обучение» [38, с.13].

Опираясь на наблюдения и экспериментальные исследования Р. С. Немов раскрыл этапы развития внимания у детей:

- первые недели-месяцы жизни – проявление непроизвольного внимания, что выражается в появлении ориентировочного рефлекса;
  - конец первого года жизни – возникновение ориентировочно-исследовательской деятельности, которая послужит средством развития внимания;
  - начало второго года жизни – появление предпосылок произвольного внимания под влиянием речевых инструкций взрослого, направления внимания ребенка на определенный предмет или объект;
  - второй-третий год жизни – хороший уровень первоначального внимания, указанного выше;
  - четыре с половиной – пять лет – возникновение способности направлять внимание по сложной инструкции под влиянием взрослого;
  - пять-шесть лет – появление базовой формы произвольного внимания под самоконтролем ребенка, возможно с внешним вспомогательным средством;
  - школьный возраст – дальнейшее развитие и совершенствование произвольного внимания, как самостоятельно, так и под влиянием взрослых».
- [25, с.49].

Д. Б. Эльконин в своих трудах рассматривает школьника как субъекта учебной деятельности.

Ведущий вид деятельности школьника – это учение, общение, игра, который протекает в определенной социальной среде, которая формирует

психические и личностные процессы. Стоит отметить, что в процессе развития изменяются социальные условия, в которых и развивается ребенок. Меняются методы и формы обучения, которые непосредственно влияют на развитие внимания. Каждый возрастной этап при развитии внимания характеризуется множеством изменений, составляющих в совокупности своеобразие структуры личности ребенка на данном этапе его развития [40, с.185].

Выделяют различные классификации видов и свойств внимания. Е. А. Савина предлагает следующую классификацию видов внимания:

1) *в зависимости от объекта сосредоточения* (то есть того, что находится в поле внимания):

- сенсорное (перцептивное);
- интеллектуальное;
- моторное (двигательное) внимание;

2) *по характеру происхождения и по способам осуществления*:

- непроизвольное;
- произвольное;
- послепроизвольное внимание» [33, с.42].

Подробнее обратимся к *видам внимания в зависимости от объекта сосредоточения*.

Сенсорное (перцептивное) внимание – при таком внимании основным видом деятельности выступает получение информации. Данный вид внимания реализуется через работу органов чувств. Так, например, фиксирование футболиста на перемещении мяча, или же художника на конкретном элементе или цвете.

Интеллектуальное внимание – данный вид внимания пробуждается при выполнении мыслительных операций.

Двигательное внимание – активизируется при работе мышечной системы. Например, спортсмен во время выполнения определённого упражнения концентрирует свое внимания на технике исполнения.

Стоит отметить, что некоторые виды деятельности требуют

комбинированного внимания. Так, например, во время операции у хирурга активизируются все три вида внимания.

Также, более подробно рассмотрим *виды внимания по характеру происхождения*.

*Произвольное внимание* – целенаправленное, осознанное сосредоточение на определенном объекте. Количество таких предметов (объектов) может быть безграничным, так как зависит от интереса к ним. Данный вид внимания можно определить, как сознательно регулируемое сосредоточение на объекте.

*Непроизвольное внимание* – данный вид внимания проявляется в независимости от поставленных целей, а иногда, даже вопреки им. Непроизвольное внимание сосредотачивает нас на тех предметах или объектах, которые имеют отличительные свойства или характеристики. Например, новизна, яркость, точность и др. Или же на тех объектах или предметах, которые близки человеческому поведению или деятельности (целям, мотивам, эмоциям и др.) [33, с.42].

Такое явление, как непроизвольное внимание, обусловлено неправильной поисковой активностью человека. В своих трудах Н. Ф. Добрынин выделил три группы причин, способствующих появлению непроизвольного внимания, и описал соответственно три вида непроизвольного внимания:

- *вынужденное* внимание – причиной появления такого внимания служит характер раздражителя с точки зрения силы, длительности и т. д.;

- *эмоциональное* внимание – причины появления такого внимания заключаются в соответствии или противоречии раздражителя внутреннему состоянию личности. В отличие от вынужденного, данный вид внимания зависит не только от особенностей раздражителя, но и от особенностей личности. Раздражитель должен быть значим для человека.;

- *привычное* внимание – причины появления обусловлены прошлым опытом человека и связаны с его привычками. Таким образом, при восприятии

раздражителей, которые не отличаются контрастностью, мы обращаем внимание на то, что нам уже знакомо. Так, в толпе людей мы обращаем внимание на знакомое лицо» [8, с.153].

Чаще всего непроизвольное внимание не продолжительно, оно исчезает вместе с интересом к объекту (предмету) или переходит в произвольное.

*Послепроизвольное внимание* – данный вид внимания был предложен отечественным психологом Н. Ф. Добрыниным. «В то время, когда в целенаправленной деятельности интересным становится не только результат, но и сам процесс, то можно сказать о послепроизвольном внимании. Процесс деятельности так захватывает, что субъекту не требуется заметных усилий для поддержания внимания» [7, гл.10 с.157].

Внимание характеризуется различными свойствами. *Основными свойствами внимания* являются:

*Устойчивость внимания* – это индивидуальная особенность человеческой психики, которая характеризуется способностью определенное время сосредотачиваться на одно объекте.

*Переключение внимания* – целенаправленное переключение внимания с одного объекта (предмета) на другой. Переключение чаще всего связано с изменением цели или задания.

*Концентрация внимания* – удержание информации о каком-либо объекте или предмете в кратковременной памяти. Такое удержание предполагает выделение «объекта» в качестве понятия из общего представления о мире.

*Распределение внимания* – это умение выполнять два или более различных вида деятельности, одновременно удерживая их в своем сознании.

*Объем внимания* – это количество объектов (предметов), которые Человек может единовременно держать в поле своего внимания.

*Отвлекаемость* – это непроизвольное перемещение внимания с одной деятельности на другую, с одного объекта на другой, или с основной деятельности на объекты, не имеющие значение для её успешного выполнения

[33, с.44].

Итак, внимание – это направленность психики (сознания) на определённые объекты, имеющие для личности устойчивую значимость, сосредоточение психики (сознания), предполагающее повышенный уровень сенсорной, интеллектуальной и двигательной активности. Существуют различные классификации внимания, например, в зависимости от объекта сосредоточения или по характеру происхождения и по способам осуществления. Внимание бывает шести видов: сенсорное, интеллектуальное, двигательное, произвольное, непроизвольное и послепроизвольное. Так же, к свойствам внимания относятся устойчивость, переключение, колебания, концентрация, отвлекаемость, распределение и объем.

Формирование внимания играет важную роль не только в становлении психических процессов, но и в развитии речевых процессов ребенка. Внимание обеспечивает способность выбирать или отвергать необходимые для конкретной деятельности объекты и предметы. Речевая деятельность ребенка формируется на основе принятой информации, содержание которой определяет внимание.

Проблемами развития речи занимались такие ученые как А. А. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Е. И. Тихеева, Л. С. Выготский, О. И. Соловьева, С. Л. Рубинштейн, и др.

В своих трудах, А. А. Леонтьев рассматривает речь как: «Деятельность познания, т. е. такая деятельность, которая заключается в «распределении» действительности при помощи языка познавательных задач, выделенных ходом общественной практики. Эта деятельность общения, коммуникативная деятельность. Речь может выступать как орудие планирования речевых или неречевых действий» [19, с.18].

Становлением и развитием речевой деятельности интересовались всегда, но особый интерес, у ученых, эта проблема вызвала в конце девятнадцатого века.

В 1876 году опубликована статья И. Тэна «Наблюдение над усвоением

языка ребенка», в которой автор описывает собственные наблюдения за развитием и усвоением речевых норм дочерью.

В отечественной науке имеется большое количество исследований, посвященных речи, её видам, функциям и механизмам.

В 1880 году И. А. Сикорский выпустил книгу «Душа ребенка», посвященную развитию речи. В данной книге автор описал наблюдения за речью своего сына.

А. Ф. Левоненский описал и приложил результаты экспериментальной деятельности по изучению речи [18, с.23].

В. А. Вахтеров описал попытки выявления частоты употребления разных частей речи его дочерью, от самого рождения до тринадцати лет [3].

Стоит отметить, что указанные выше данные невозможно было применить для обобщения научного опыта и описания речевой деятельности, так как эти данные не имели четкого алгоритма и систематичности.

В. Штерн предложил периодизацию речевого развития ребенка. Он выделил предварительную стадию – 1 год жизни ребенка, который обусловлен появлением лепета и подражанию звукам, а также четыре «эпохи»:

1 год - 1 год 6 месяцев – в речи ребенка появляется небольшой объем смысловых звуковых реакций, преобладает звукоподражание;

1 год 6 месяцев - 2 года – у ребенка увеличивается словарный запас, формируется понятие о частях речи, ребенок употребляет предложение из нескольких слов;

2 года – 2 года 6 месяцев – ребенок проявляет способность в словообразовании и словотворчестве [39].

Данная периодизация оставалась актуальной достаточно долгое время.

Большое внимание изучению детской речи уделил А. Н. Гвоздев. В период с 1921 по 1929 годы Александр Николаевич провел целенаправленную работу по записи и лингвистическому анализу детских речевых проявлений.

На протяжении двадцатого века изучением развития речи занималось

большое количество исследователей: Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. А. Леонтьев, Н. В. Уфимцев, Т. Н. Ушакова, Н. И. Лепской, Е. С. Кубрякова, С. Н. Цейтлин, К. Ф. Седов и многие другие.

Все их исследования объединяет одно – представление развития речи как феномен становления и функционирования сложной речемыслительной системы, в которой тесно связаны физиологические, психические и социальные процессы.

В 1968 году Р. Е. Левина выделила следующие стадии формирования фонематического восприятия:

1 стадия – ребенок не дифференцирует звуки окружающей его речи. Нет понимания речи и активных речевых возможностей ребенка;

2 стадия – стартовый этап обработки фонем, характеризующийся различением далеких фонем и не умением дифференцировать близких форм;

3 стадия – на данном этапе происходят сдвиги в восприятии окружающей речи. Ребенок начинает воспринимать звуки в соответствии с фонетическими признаками, которые имеются в речи окружающих;

4 стадия – активная речь ребенка нестабильна, но практически правильно сформирована;

5 стадия – завершение процесса фонематического развития. На данном этапе процессы слушания и говорения полностью сформированы [28].

Таким образом, исходя из Исследований Р. Е. Левиной, можно сделать вывод, что овладение звуковой речью происходит на основе акустического различения ребенком фонем. Фонематический анализ включает в себя выделение звуков на фоне слова, сопоставление слов по выделенным звукам, а также определение количественного и последовательного звукового состава слова.

Переход из детского сада в школу, открывает новый этап в развитии речи ребенка. Для обучения в школе необходима подготовка. Ребенку нужно владеть развернутой речью, объемом знаний, умений и навыков, которые он получает в подготовительной к школе группе. Детский сад является важной

ступенью в системе образования. Ряд ученых, таких как А. В. Ястребова, Г. А. Каше, Г. Е. Чиркина, И. К. Колпоковская, Л. Ф. Спирова, Н. А. Никашина, Р. Е. Левина и др. доказал, что существует прямая зависимость между уровнем речевого развития ребёнка и его возможностями овладения грамотой [21, с.43].

Для ребенка, который учится говорить, самое главное – это то, что он хочет сказать, то есть содержание его речи. Но когда ребенок начинает осваивать письмо, на первый план выходит работа со звуками, из которых состоит слово, и буквами, которыми он это слово записывает. Получается, что при обучении письму детям нужно учиться выражать свои мысли по-новому.

Важно понимать, то письмо и чтение – это две важные составляющие письменной речи.

Письменная речь – это не просто запись устной речи, а создание плана того, как будет выглядеть текст, как будет изложена мысль на бумаге. Это сложный процесс, который, как считают Р. Лурия, Л. С. Цветкова, состоит из трёх уровней: психологического (создание плана), психофизиологического (исполнение этого плана) и лингвистического (подбор нужных слов и предложений). Также на психологическом уровне происходит контроль того, что ребёнок пишет.

Письменная речь – это совершенно новый вид деятельности, который не возникает на пустом месте. Его формированию всегда предшествует письмо, которое, по выражению А. Р. Лурия, является своего рода «рецепторной ступенью». [21, с.43].

Письмо – это сложная знаковая деятельность, с помощью которой мы фиксируем и передаем собственные мысли, речь других людей, используя графические символы.

Согласно А.Н. Леонтьеву, письмо включает три основные операции:

- обозначением звуков речи с помощью символов;
- моделирование звукового облика слова графическими средствами;
- графомоторные действия. [19, с.167].

Каждая из этих операций представляет собой отдельную подсистему с соответствующим психологическим обеспечением.

Развитие фонематического восприятия у ребенка проходит через несколько стадий:

1 стадия – дофонетический этап: ребенок не различает звуки и не понимает речь.

2 стадия – начальный этап: ребенок начинает различать наиболее контрастные фонемы, воспринимая слова глобально, по их общему звучанию.

3 стадия – ребенок различает звуки по фонематическим признакам, понимает разницу между правильным и неправильным произношением, но неправильное слово ещё не узнает.

4 стадия – правильные образы звучания фонем становятся приоритетными, но ребенок всё ещё узнает неправильно произнесённые слова.

5 стадия – развитие фонематического восприятия завершается; ребенок правильно слышит и воспроизводит речь, перестаёт узнавать неправильные слова. В нормальных условиях это развитие происходит спонтанно.

На начальных этапах школьного обучения, а иногда и в дошкольном периоде, посредством поэтапного обучения, дети достигают нового уровня языкового сознания, понимая звуковой состав слова и его компоненты. Задержка в достижении этого этапа, зачастую связана с нарушениями устной речи, а также задержками психического развития. Достижение данного уровня является необходимым условием для овладения фонематическим анализом.

Недостаточная дифференциация слуховых образов фонем приводит к сложностям в различии оппозиционных фонем (например, по глухости-звонкости, твердости-мягкости). Зачастую это обусловлено нарушениями взаимодействия речеслухового и речедвигательного анализаторов.

Исследователи выделяют нарушения фонологического структурирования (фонематического анализа) как ключевой фактор в механизме дисграфий. В то же время, второй этап операции, моделирование звуковой структуры слова, часто недооценивается. Психологические

исследования демонстрируют, что результаты фонематического анализа и буквенная запись не всегда совпадают. Стойкая дисграфия может сохраняться даже при успешном устном фонематическом анализе. Это обусловлено спецификой второго этапа моделирования, параллельностью процесса перехода временной последовательности фонем в пространственный ряд графем, что требует слаженной работы сенсомоторных процессов и концентрации внимания [34, с.217].

Таким образом, письмо – это сложный навык, требующий согласованной работы трех основных процессов. Чтобы научиться писать, нужно не только правильно произносить слова, но и уметь анализировать их звуковую структуру. Понимание психологических основ формирования письма важно, поскольку их нарушения могут привести к проблемам в обучении. К 6-7 годам формируются предпосылки для письма, хотя их развитие продолжается и в процессе обучения, когда акцент смещается с техники письма на письменное выражение мыслей.

*Таблица 1*

***Этапы становления речи по А. Н. Леонтьеву, этапы развития внимания***  
[37, с.19]

| Жизненный период/ этап        | Становление речи                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Развитие внимания                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| до 1 года<br>Подготовительный | У ребенка появляются голосовые реакции, проявляющиеся криком или плачем. Данные реакции способствуют развитию речевого аппарата. До 2 месяцев жизни у ребенка появляется лепет. С 5 месяцев ребенок подражает артикуляции окружающих, повторяет звуки. С 6 месяцев замечается произношение отдельных слоговых форм, ребенок осваивает ритм, темп и интонацию речи. С 7 месяцев ребенок начинает | В течение первого месяца жизни ребёнка проявляется реакция на изменения яркости света, громкие звуки, изменение температуры и др. Постепенно проявляются признаки произвольного внимания. Чаще, они связаны с кормлением, когда ребёнок ищет грудь и фокусирует внимание на ней. На 2 и 3 месяцах жизни внимание обращено на людей, их голоса (чаще мамин) и движения. С 3 месяца ребёнка начинают интересовать предметы, имеющие отношение к его повседневной жизни. В 6 месяцев увеличивается продолжительность удержания внимания |

*Продолжение таблицы 1*

| Жизненный период/ этап                                        | Становление речи                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Развитие внимания                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                               | воспринимать звукосочетания, которые связывает с определенными предметами или действиям. С 10-11 месяцев ребенок начинает реагировать на отдельные слова. К концу первого года жизни активном словаре ребенка появляться первые слова.                                                                                                                                                                                                        | на объекте, но другой яркий объект может с легкостью отвлечь ребёнка. Со временем ребёнок находит путь сосредоточенно действовать с различными предметами, к тому же длительность деятельности возрастает до 6-12 минут. К 8 месяцам появляются зачатки произвольного внимания, проявляющихся под воздействием взрослого (словесные инструкции).                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| до 3-х лет<br>Преддошкольный (этап становления активной речи) | Ребенок активно повторяет звуки, при самостоятельном произношении наблюдается искажение. Первые слова носят обобщенный характер, что можно отнести к ситуационной речи, которая сопровождается мимикой и жестами. С полутора лет ребенок начинает понимать словесные объяснения, увеличивается пассивный и активный словарь ребенка.                                                                                                          | На втором году жизни, когда ребёнок учится самостоятельно передвигаться, осваивает навыки не просто обращаться с предметами, но и выполнять базовые действия, поле объектов внимания значительно расширяется, ими будут самые разные вещи, окружающие ребенка в его деятельности. Параллельно с развитием произвольного внимания формируется непроизвольное внимание. Увеличение объема знаний о мире, включающего всё больше объектов и событий, постепенное развитие умения                                                                                                                                                                                 |
| до 7 лет<br>Дошкольный                                        | Отмечается нарушение при произношении шипящих, свистящих, мягких звуков. К 4-5 годам жизни ребенок дифференцирует все звуки. К 6 годам словарный запас составляет 3-4 тысячи слов. К 4 годам у ребенка формируется структура простого предложения, а к 5 годам появляются сложносочинённые и сложноподчинённые предложения. Ребенок самостоятельно может составить небольшой рассказ, что говорит об успешном овладении монологической речью. | В это период развивается умение сосредоточивать внимание под влиянием сложных инструкций со стороны взрослых. Дети в возрасте четырех-пяти лет иногда демонстрируют активное и устойчивое внимание, связанное с их текущими занятиями. Они длительное время способны играть в интересную для них игру.<br>В период дошкольного возраста происходит увеличение объема, концентрации и устойчивости внимания, а также развитие распределения, что позволяет держать во внимании несколько объектов. большую роль в развитии произвольного внимания выполняет игровая деятельность. Именно в ходе игры у ребенка развивается способность выполнять свои движения |

*Продолжение таблицы 1*

| Жизненный период/ этап     | Становление речи                                                                                                                                                           | Развитие внимания                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                            |                                                                                                                                                                            | согласно задачам игры и нацеливать свою деятельность на выполнение ее правил. Увеличение сосредоточенности внимания находит выражение у детей в возрастании длительности игр.                                                                                                                                   |
| от 7 до 17 лет<br>Школьный | В данный период происходит сознательное усвоение речи. Ребенок овладевает звуковым анализом, усваивает грамматические правила для предложений. Появляется письменная речь. | На данном этапе происходит последовательное развитие и совершенствование произвольного внимания, сопровождаемое развитием волевых действий. У ребенка развито трудолюбие, умение осуществлять контроль собственных действий. В школьном возрасте развитие произвольного внимания также осуществляется поэтапно. |

**1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с общим недоразвитием речи**

Речь – это форма общения людей. Процесс речевой деятельности предполагает формулирование мысли языковыми средствами, а также языковых конструкций

Развитие речи у детей – это целенаправленные изменения, ведущие к возникновению новых, более совершенных качеств речевых навыков.

Основные компоненты речевой системы включают в себя: способность различать звуки речи (фонематический слух); процесс образования речевых звуков (звукопроизношение); словарь, грамматический строй речи, ритмико-слоговую структуру речи и связную речь. Каждый из этих компонентов важен и выполняет свою уникальную функцию.

Фонематический слух дает возможность воспринимать и дифференцировать звуки речи, а звукопроизношение – это результат работы дыхательного, голосового и артикуляционного аппаратов под контролем центральной нервной системы. Ритмико-слоговая структура речи определяет

правильный порядок звуков и слогов в слове. [31, с.155].

Важную роль играет грамматический строй – это строение слова и предложения, без которого невозможно существование следующей речевой системы – связной речи [31, с.119]. Под связной речью понимается развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется в определенной последовательности и придерживается общей логики [14].

Таким образом все компоненты языковой системы взаимосвязаны и дополняют друг друга. Нарушение или недостаточное развитие одного из компонентов определяет речевой дефект.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это речевое нарушение, при котором у детей с сохранным слухом и интеллектом наблюдается нарушение всех компонентов языковой системы, включая звуковую сторону (фонетику), словарный запас (лексику) и грамматический строй речи.

Впервые теоретическое обоснование ОНР было представлено в работах Р. Е. Левиной по результатам множества исследований различных форм речевых патологий, проведенных совместно с коллективом ученых: Г. А. Каше, Н. А. Никашина, Л. Ф. Смирнова, и др.

ОНР может быть сопутствующим симптомом различных речевых нарушений, таких как алалия, афазия, а также ринолалия и дизартрия [2, с.132].

Дизартрия, по определению М. Е. Хватцева – это «нарушение произносительной стороны речи, обусловленное нарушением иннервации речевого аппарата» [20]. Обычно при дизартрии отмечаются расстройства артикуляции, голосообразования, темпа, ритма и интонации речи. Е. М. Мастюкова рассматривает дизартрию как нарушение, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата, приводящее к проблемам со звукопроизношением и просодикой вследствие органического поражения нервной системы [13].

Нарушение звукопроизношения являются следствием повреждения различных структур головного мозга, ответственных за двигательные

механизмы речи. К таким структурам относятся:

- периферические двигательные нервы, передающие импульсы к мышцам речевого аппарата (губ, щек, языка и т. д.);
- ядра этих нервов, расположенные в стволе головного мозга;
- ядра в стволе и подкорковых отделах мозга, отвечающие за элементарные эмоциональные речевые реакции.

В неврологической практике выделяют следующие виды дизартрии: корковая, подкорковая, мозжечковая, бульбарная и псевдобульбарная [13].

Псевдобульбарная дизартрия является наиболее распространенной формой. У детей с псевдобульбарной дизартрией отмечают: снижение зрительной памяти, неустойчивость и трудности переключения внимания, проблемы с запоминанием слов. Когнитивные нарушения у них носят характер астенизации, с выраженным снижением функций памяти и внимания, а не умственной отсталости. Также для этих детей свойственны быстрая утомляемость, низкая работоспособность, неуверенность и негативизм. Таким образом, речевое расстройство при стертой форме псевдобульбарной дизартрии сопровождается целым комплексом психических, неврологических и физических отклонений [12].

Несмотря на различные причины происхождения дефектов, у детей с ОНР имеются типичные проявления, которые указывают на системные нарушения речи:

- позднее начало речи: первые слова появляются к 3-4 годам, а иногда только к 5 годам;
- речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена;
- экспрессивная речь, как правило, отстает от импрессивной, то есть ребенок понимает обращенную речь, но не может самостоятельно оформить и озвучить свои мысли;
- речь малопонятна, что приводит к нарушению вербальной деятельности, а в некоторых случаях к нарушению таких психических процессов как внимание и память, а также снижение умственной

деятельности.

На протяжении десятилетий проблема изучения ОНР является объектом внимания многих исследователей, таких как: Г. И. Жаренкова, Л. И. Ефименкова, Л. Ф. Спирова, Н. С. Жукова, Н. С. Жукова, Н. В. Серебрякова, Р. И. Лалаева, С. Ф. Спирова, С. Ф. Иваненко, С. А. Миронова, Т. Б. Филичева, Т. А. Фотекова и других исследователей.

Причинами появления ОНР могут выступать различные неблагоприятные факторы и воздействия на ребенка во внутриутробный период развития, в период родов, а также в первые годы жизни ребенка.

Младшие школьники с общим недоразвитием речи представляют собой особую категорию детей, которым требуется индивидуальный подход в обучении и воспитании.

Дети с ОНР испытывают трудности в понимании и воспроизведении речи, что существенно влияет на их успеваемость в школе и социальное взаимодействие.

Психолого-педагогические особенности детей с ОНР в своих трудах описывали: А. Н. Ефименкова, Г. В. Чиркина, И. Т. Власенко, Н. А. Никашина, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева и другие.

Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с ОНР включает в себя ряд особенностей, которые необходимо учитывать при организации их обучения и воспитания.

Во-первых, это особенности когнитивного развития, такие как замедленное формирование понятий, трудности с абстрактным мышлением и ограниченные возможности в области пространственно-визуального восприятия.

Во-вторых, это эмоционально-волевая сфера, которая может быть характеризована повышенной тревожностью, неуверенностью в себе и низкой самооценкой.

Педагогическая работа с младшими школьниками с ОНР требует индивидуального подхода и специализированных методик. Важную роль

играет логопедическая коррекция, направленная на развитие речевых навыков и компенсацию недостатков в речевой сфере.

В современных научных работах по нарушению речи отмечается, что любые речевые отклонения тесно связаны с психическими процессами ребенка.

С учетом этого Р. А. Белова-Давид указывает на особый психический статус детей с ОНР, чьи внешние симптомы могут говорить о вероятности наличия психологических проблем у детей с речевыми трудностями.

Исследования Р. Е. Левиной и Н. А. Никашиной показывают, что нарушения мозговых систем влияют не только на развитие речевых навыков, но и на всю психологическую активность ребенка, что приводит к сложностям в общении с другими людьми, проявлениям негативных реакций, тенденции к формированию стереотипов, неприятию новых идей, проблемам с переходом с одного вида деятельности на другой, замедленности всех психических функций, ограниченности и неуклюжести движений.

Основой развития речи является слуховое, зрительное и тактильное восприятие. Общий дефицит речевого развития негативно сказывается на развитии данных невербальных функций. У обучающихся с ОНР они развиты гораздо хуже, чем у норматипичных детей. Дети сталкиваются с трудностями при изучении окружающего мира, при обследовании различных предметов, определении важных характеристик и особенно в проговаривании их словами. В процессе обучения дети проявляют значительные старания при изучении названий цветов, геометрических фигур, они испытывают трудности с ориентацией в пространственно-временных рамках и редко задействуют свои способности, которыми уже обладают [12].

Что касается двигательной сферы детей с ОНР, здесь отмечается трудности с координацией движений, нерешительность при выполнении определенных движений, снижение ловкости, реакции и скорости выполнения движений. Труднее всего ребенку выполнять движения по словесной инструкции. Кроме того, наблюдается общая соматическая обязанность.

В своих трудах Т. Б. Филичева говорит о том, что речевые нарушения влияют на характер ребенка, восприятие его самого. Такие дети критичны к своему речевому дефекту. Обращая внимание на нарушение, ребенок чувствует себя неполноценным, не таким как все, что, соответственно, сказывается на его социализации, меняет его отношение к сверстникам и к оценкам взрослых. Обычно дети с ОНР не демонстрируют активности в общении. У них отмечаются нарушения межличностной коммуникации, что связано с незрелостью мотивационно-волевой сферы. Это вызывает значительные трудности на их пути развития и образования [37].

Аффективно-волевая сфера отличается низким уровнем психической активности. У учащихся замечаются либо чрезмерная раздражительность и неустойчивость внимания, или же крайняя заторможенность и апатия [37].

В своих трудах И. А. Зимина, Л. П. Зернова, Г. Р. Шашкина, С. Н. Шаховская пишут о том, что исследование функции внимания у детей с ОНР демонстрирует быструю утомляемость. Таким детям требуется мотивация и побуждение со стороны взрослого. Чаще всего страдают такие функции внимания как распределение и переключение.

Смысловая и логическая память относительно сохранены, что не сказать о вербальной памяти. При выполнении заданий они испытывают трудности в определении эффективных методов работы и допускают ошибки на протяжении всего процесса. Детям трудно даются сложные устные инструкции, возникают проблемы с запоминанием последовательности действий и заданий.

Взаимосвязь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития ребенка обуславливает специфические особенности мышления. Имея достаточные основы для освоения умственных действий, соответствующих их возрастной группе, дети испытывают задержку в развитии речевого логического мышления; без дополнительных занятий они с трудом справляются с анализом и синтезом, сравнением и обобщением [20].

Основной дефект речи замедляет развитие потенциальных сохраненных

умственных возможностей, мешая правильному функционированию речевой интеллектуальной активности.

И. Т. Власенко указывает, что дети с ОНР испытывают трудности в развитии аналитико-синтетической деятельности как в сфере наглядно-образного, так и понятийного мышления. Эти дети сталкиваются с препятствиями при выполнении заданий, требующих наглядно-образного подхода, и неспособны выделить отдельные части многоэлементного комплекса. С развитием способности к вербальному общению и преодолением специфических проблем с речью их умственное развитие становится ближе к норме [20].

Исследование показывает, что дети с ОНР демонстрируют существенное замедление темпа развития неречевых психических функций по отношению к норме.

Для успешной работы с младшими школьниками с ОНР необходимо тесное сотрудничество между педагогами, логопедами, психологами и родителями. Это позволяет обеспечить комплексный подход к коррекции недостатков и созданию благоприятных условий для развития ребенка.

В заключение, психолого-педагогическая характеристика младших школьников с ОНР является сложным и многогранным явлением, требующим глубокого понимания и специализированных знаний. Работа с такими детьми требует терпения, эмпатии и профессионализма со стороны педагогов и специалистов, а также поддержки и понимания со стороны родителей.

### **1.3. Характеристика устной, письменной речи и состояния внимания у младших школьников с общим недоразвитием речи**

В работе с детьми с общим недоразвитием речи необходимо умение оказывать помощь в развитии их устной и письменной речи, а также развитии всех психических процессов, в частности внимания.

Нарушение устной речи приводит к тому, что дети испытывают

трудности в общении, учебе и социальной адаптации. Важно отметить, что причины нарушения устной речи у таких детей могут быть различными: генетические факторы, проблемы с формированием и функциональной организацией речевого аппарата, недостаток языковой стимуляции и др.

Изучением нарушений устной речи у детей с ОНР занимались В. К. Орфинская, М. Б. Гриншпун, М. Е. Хватцев, Н. Н. Трауготт, О. В. Правдина, Р. Е. Левина, С. Н. Шаховский, и др.

Установлено, что у детей с глубоким речевым недоразвитием есть серьезные нарушения не только в активной речи, но и в понимании речи, различении грамматических форм и категорий. Понимание зависит от состояния собственной речи: чем хуже ребенок говорит, тем меньше он понимает [30].

Несмотря на различия в речевых дефектах, у детей с нарушением речи есть общие признаки. Характерным является более позднее начало речи, когда первые слова появляются в 3-4, а иногда и в 5 лет. Речь у них аграмматична и фонетически незрелая. Наблюдается заметное отставание в экспрессивной речи, при относительно нормальном понимании обращенной речи. Речь таких детей часто непонятна, и без специальной помощи речевая активность снижается. Дети осознают свой речевой дефект.

Неполноценная речь оказывает негативное влияние на развитие сенсорной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер. У детей возникают проблемы с распределением и устойчивостью внимания, наблюдается снижение вербальной памяти, что проявляется в забывании сложных инструкций. У наиболее слабых детей низкая активность припоминания сочетается с ограниченными возможностями в познавательной деятельности. Дети часто допускают ошибки в использовании множественного числа и родительного падежа, и отстают в развитии речевых навыков. Однако, несмотря на все эти отклонения, их речь выполняет коммуникативную функцию и применяется в поведении. Отмечается тенденция к спонтанному развитию и переносу речевых навыков в общении,

что способствует частичной компенсации речевой недостаточности к моменту поступления в школу.

Характеристику устной речи детей с ОНР дает в своей классификации Р. Е. Левина:

Дети на 1-м уровне речевого развития произносят отдельные звуки и их комбинации, но сохраняют основную часть слова и нарушают звуко-слоговую структуру. Их речь может содержать диффузные слова, которых нет в родном языке («ситер» – «свитер» и т. д.). В результате ограниченного словарного запаса дети на этом уровне активно используют жесты, мимику и интонацию. Их речь малопонятна окружающим и сильно зависит от конкретной ситуации.

Речь детей на 2-м уровне часто содержит паузы, заполненные произвольными звуками, между словами наблюдаются длинные паузы, речь непоследовательна, многозначна и неполная.

Дети на этом уровне начинают использовать грамматические формы множественного числа и формы прошедшего времени, но совершают ошибки при их использовании. Они могут неправильно образовывать формы существительных, глаголов и прилагательных.

Также, дети на этом уровне часто используют личные местоимения вместо имен существительных или используют их неправильно. Например, они могут сказать «он» вместо «мальчика» или «она» вместо «девочка».

В целом, на 2-м уровне речевого развития ребенок продолжает развивать свою речь, увеличивая объем слов и фраз, но все еще испытывает трудности с правильным использованием морфологических и грамматических правил, а также справляется с проблемами произношения слоговой структуры слов.

На 3-м уровне речевого развития ребенок уже может говорить развернутыми фразами, хотя могут встречаться лексические. Ребенок может использовать простые и некоторые сложные предложения, хотя их структура может быть нарушена. Ребенок начинает лучше понимать и использовать словообразовательные модели, но может совершать ошибки в выборе

производящей основы и использовании аффиксальных элементов (вместо «мойщик» – «мойчик»; вместо «лисья» – «лисник» и пр.). Развитие словарного запаса на этом уровне может показаться достаточным, но могут быть проблемы с обобщающими и абстрактными понятиями. Также ребенок может заменять слова с использованием семантического сходства. В произношении ребенка может быть недостаточная дифференциация звуков и проблемы с анализом и синтезом звуков, что может затруднить освоение чтения и письма [28, с.57].

Как сказывается ОНР на развитии письменной речи у детей?

Дети с 1-м и 2-м уровнем развития речи, как правило, не обучаются в общеобразовательных школах. Дисграфия чаще возникает у детей с 3-м уровнем речевого развития, поскольку при тяжелых формах ОНР дети не могут освоить письмо.

Для подготовки к обучению письму необходимы систематические занятия, направленные на развитие всех аспектов речи, а также на обучение анализу, структурированию информации и умению формулировать мысли, аргументировать свою позицию и делать выводы.

Речь детей с 3-м уровнем речевого развития, в целом, достаточно развита, но в ситуациях, требующих развернутых высказываний, выявляется недостаточное владение языковыми средствами. Они могут обладать ограниченным словарным запасом, что ведет к неправильному употреблению или замене слов. Также дети могут испытывать трудности с грамматическим строем, проявляющиеся в пропусках, заменах или искажениях предлогов, а также в нарушении согласования слов [15].

Эти проблемы связаны с недостаточной сформированностью речевых навыков ребенка на данном уровне развития. Важно помогать ребенку развивать его словарный запас и грамматические навыки с помощью игр и упражнений, чтения книг соответствующего уровня сложности, а также путем общения и моделирования правильной речи.

В письменных работах детей с ОНР наблюдается ряд характерных

ошибок, обусловленных недостаточным развитием лексико-грамматических средств языка. К ним относятся:

- ошибки в управлении предлогами и падежами;
- ошибки в согласовании существительных, прилагательных, глаголов, числительных;
- раздельное написание приставок и слитное написание предлогов;
- деформации структуры предложений: нарушение порядка слов, пропуск слов и предлогов, слитное написание слов, неправильное определение границ предложений;
- деформации слоговой и буквенной структуры слова (пропуски или недописывания слогов, «разорванные» слова).

Наряду с этими ошибками могут встречаться графические ошибки, такие как недописывание отдельных элементов букв или добавление лишних элементов. Все эти ошибки свидетельствуют о недостаточном развитии как звуковой, так и смысловой сторон речи и сопровождаются большим количеством орфографических ошибок.

При анализе самостоятельных письменных работ детей с ОНР обращают на себя внимание недостаточная связность, последовательность и логичность изложения. У детей наблюдаются проблемы с организацией мыслей и их письменным выражением, пропуск необходимых связок между частями текста. Также для них характерно недостаточное и неадекватное использование лексических, грамматических и синтаксических средств, ограниченный словарный запас и ошибки в применении сложных грамматических конструкций.

Ещё одна особенность письма связана с тем, что дети с ОНР испытывают трудности с чтением и пониманием текстов. Поэтому при написании собственного текста у них может возникнуть необходимость в подсказках, объяснении некоторых понятий или примерах.

Таким образом, при проверке самостоятельных письменных работ, учащихся с ОНР необходимо обратить внимание на недостаточную связность,

последовательность и логичность изложения текста, а также на недостаточно адекватное использование лексических, грамматических и синтаксических средств. Важно помочь ученику организовать свои мысли, исправить ошибки и поддержать его в процессе написания текста.

Ошибки, характерные для дисграфии:

1. Нарушения аудиарного осознания звуков речи (фонем): ребенок может заменять, пропускать или переставлять звуки в словах.
2. Проблемы с написанием букв: ребенок может путать похожие по форме буквы, зеркально их отображать, писать их неправильно.
3. Нарушения пространственного ориентирования на странице: ребенок может писать слова, строчки или буквы наклонно, заполнять пробелы между словами неправильно, располагать текст на странице без учета отступов.
4. Затруднения с синтаксисом и пунктуацией: ребенок может редко использовать знаки препинания или вставлять их неправильно в предложения.
5. Несогласованность в написании одного и того же слова: ребенок может писать одно слово по-разному каждый раз, например, менять последовательность букв или добавлять, или удалять звуки.

Эти ошибки являются специфическими и носят стойкий характер.

И. Н. Садовникова разработала классификацию специфических ошибок письменной речи, разделив их на три группы.

1 группа – *ошибки на уровне буквы и слога*: ошибки данной группы говорят о том, что у детей возникают трудности с слоговым анализом словом, что приводит к таким ошибкам как:

- пропуски букв и слогов (ребенок не может выделить отдельную букву или слог из целого слова, не может выделить все компоненты), например, «трактор» – «тактор»;
- перестановки букв и слогов (ребенок трудно определить правильную последовательность букв), например, «топор» – «потор»;
- персеверации (ребенок застревает на одной букве, чаще при стечении согласных), например, «магазин» – «машазим» или «котлета» –

«коклетта»;

- антиципации (ребенок заменяет звук), например «деревья» – «девеья»;

- вставки лишних букв (чаще при стечении согласных), например, «школа» – «шекола»;

- смешения букв (из-за нечеткого различения звуков или сходства букв), например, «гриб» – «гrip».

2 группа – *ошибки на уровне слова*: эти ошибки связаны с неправильным представлением о границах и морфемном составе слова:

- раздельное написание частей слова (приставка как предлог), например, «Коля при ехал»;

- слитное написание слов (слияние предлога со словом, или двух соседних слов), например, «Маша вдоме»;

- морфемный аграмматизм (неправильное словообразование с помощью приставок и суффиксов), например, «лёд» – «лёдик»;

- смещение границ слов (слияние смежных слов и разрыв одного из них), например, «у Деда Мороза» – «у дедмо Роза».

3 группа – *ошибки на уровне предложения и словосочетаний*: эти ошибки связаны с недостаточным пониманием синтаксической структуры и включают:

- написание предложения со строчной буквы, например: «мама мыла раму.»;

- отсутствие границ предложения (не ставится точка), например «У мамы много работы»;

- неправильную связь слов в предложении (ошибки в роде, числе, падеже, порядке слов), например: «Мама делал кашу» [35].

Среди классификаций дисграфии наиболее признанной является классификация, разработанная Р. И. Лалаевой и другими сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А. И. Герцена, основанная на несформированности отдельных операций процесса письма.

Выделяют следующие виды дисграфии:

1) *артикуляторно-акустическая дисграфия*: проявляется в письменном отражении неправильного произношения, включая замены, пропуски и перестановки звуков;

2) *дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза*: вызвана нарушениями различных форм анализа и синтеза, что приводит к пропускам согласных, гласных, перестановкам букв и слогов, пропускам или добавлениям слогов, а также слитному или раздельному написанию слов;

3) *дисграфия на основе нарушенного фонематического распознавания*: связана с нарушением слуховой и произносительной дифференциации звуков, что приводит к заменам сходных букв;

4) *оптическая дисграфия*: обусловлена недоразвитием зрительного гнозиса и пространственных представлений, проявляется в заменах и искажениях букв, включая зеркальное написание и искажение элементов букв;

5) *аграмматическая дисграфия*: связана с несформированностью языковых обобщений и проявляется на разных уровнях: искажение структуры текста, пропуск элементов предложения, нарушение порядка слов, ошибки в морфологии и словосочетаниях [17].

В большинстве случаев дисграфия встречается в сочетании с другими видами, а также нередко сопутствует дизорфографии и дислексии.

Характеристика внимания детей с ОНР.

Дети с ОНР имеют особенности психического развития, о чем в своих трудах пишет Ю. Ф. Гаркуша. Она представляет результат исследования психических функций детей с нарушением речи:

- ограничения в области слухового восприятия, что приводит к проблемам в понимании и запоминании слов и звуков;
- дети испытывают трудности в формировании и использовании языковых средств коммуникации, как в устной, так и в письменной форме;
- у них наблюдаются задержки в развитии памяти, внимания

и мышления;

- дети с ОНР имеют проблемы социальной адаптации, поскольку они испытывают трудности в понимании и использовании социальных норм и правил общения;

- быстро теряют интерес к деятельности и часто утомляются.

В целом, дети с нарушениями речевого развития имеют своеобразные особенности психического развития, которые требуют дополнительной поддержки и коррекции со стороны специалистов.

Л. В. Кузнецова, ссылаясь на исследования своих коллег, отмечает, что в зависимости от раздражителя у детей с ОНР обнаруживаются различия в проявлении произвольного внимания.

Таким образом школьникам с ОНР намного труднее сосредоточить и удержать внимание на определенной задаче со словесной инструкцией. В таких случаях ребенку необходимо предложить зрительную инструкцию.

Е. В. Жулина, О. В. Трошин говорят о том, что внимание детей с нарушением речи обладает рядом особенностей: наблюдается недостаточная устойчивость в работе и выполнении заданий, они часто отвлекаются и теряют сосредоточенность. У них также проявляются трудности в переключении внимания с одной задачи на другую и в последовательном выполнении действий.

Эти особенности внимания связаны с недостаточным развитием речи и затруднениями в осознании и использовании языка для решения когнитивных задач. Дети испытывают трудности в аналитическом и логическом мышлении, что приводит к затруднениям в планировании и выполнении сложных задач.

Причины трудностей с распределением внимания между речью и практическим действием у детей с ОНР могут быть связаны с их особенностями нейрофизиологического функционирования. ОНР часто сопровождается нарушениями в развитии мозговых структур и связей между ними, что влияет на контрольные функции и речевые процессы

Дети имеют трудности в переключении внимания, отделении важных сигналов от неважных и поддержании концентрации на текущем действии. В результате речевые реакции у них преобладают, так как это более доступный способ коммуникации, а сложные реакции, связанные с осознанным и целенаправленным действием, могут быть затруднены.

Контроль за деятельностью также представляет трудность для детей с ОНР. Упреждающий контроль не сформирован или нарушен, что приводит к трудностям в анализе условий задания и предварительной организации плана действий. Текущий контроль, связанный с контролем и коррекцией выполнения задания, также может быть нарушен.

В целом, дети с ОНР испытывают сложности с распределением внимания между речью и практическим действием, а также с контролем за своей деятельностью. Эти трудности связаны с особенностями их нейрофизиологического функционирования и требуют специальной поддержки и индивидуального подхода при обучении и воспитании.

Таким образом, можно сказать, что у детей младшего школьного возраста с ОНР имеется значительное снижение произвольного внимания по сравнению с нормой, но специфика этого нарушения определяется индивидуальными особенностями. У детей с ОНР внимание характеризуется следующими особенностями:

- основные свойства страдают и количественно, и качественно;
- объем узкий;
- концентрация снижена;
- отмечается явление «мерцающего внимания»;
- быстрая утомляемость.

## **ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ**

В первой главе мы изучили и проанализировали научную теоретико-методическую литературу и пришли к выводу, что внимание – это способность человека выбирать важное для себя и сосредоточивать на нем свое восприятие,

мышление, память, воображение и др. Формирование внимания играет важную роль не только в становлении психических процессов, но и в развитии речевых процессов ребенка. Внимание обеспечивает способность выбирать или отвергать необходимые для конкретной деятельности объекты и предметы. Речевая деятельность ребенка формируется на основе принятой информации, содержание которой определяет внимание.

Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с ОНР включает в себя ряд особенностей, которые необходимо учитывать при организации их обучения и воспитания. Это как особенности когнитивного развития, так и эмоционально-волевая сфера.

Установлено, что у детей с глубоким речевым недоразвитием есть серьезные нарушения не только в активной речи, но и в понимании речи, различении грамматических форм и категорий. Понимание зависит от состояния собственной речи: чем хуже ребенок говорит, тем меньше он понимает.

Педагогическая работа с младшими школьниками с ОНР требует индивидуального подхода и специализированных методик. Важную роль играет логопедическая коррекция, направленная на развитие речевых навыков и компенсацию недостатков в речевой сфере.

## ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ИЗУЧЕНИЮ ВНИМАНИЯ, УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ, И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

### 2.1. Организация, принципы и методика констатирующего эксперимента

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «Камышевская средняя общеобразовательная школа № 9». Исследованием было охвачено 5 обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня (первоначально опора велась на данные логопеда). Списочный состав обучающихся и логопедическое заключение на них представлены в Таблице 2.

*Таблица 2*

*Возраст и логопедические заключения обучающихся*

| № | Имя     | Возраст на момент начала проведения обследования | Логопедическое заключение                                 |
|---|---------|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| 1 | Дарина  | 7 лет, 3 месяца                                  | ОНР III уровня, лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии |
| 2 | Тимофей | 8 лет, 1 месяц                                   | ОНР III уровня, лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии |
| 3 | Егора   | 7 лет, 4 месяцев                                 | ОНР III уровня, лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии |
| 4 | Артём   | 7 лет, 7 месяцев                                 | ОНР III уровня, лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии |
| 5 | Николай | 7 лет, 3 месяца                                  | ОНР III уровня, лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии |

Результаты обследования занесены в таблицы, и приведенные в приложении 3. Таким образом, представленное содержание диагностики позволит определить состояние моторики, звукопроизношения, уровня внимания и уточнить причины и механизм их нарушения у детей младшего школьного возраста.

Принципы анализа речевых нарушений составляют основу их

классификации и разработки научно обоснованных путей и методов предупреждения, преодоления и коррекции.

Р. Е. Левина одна из первых исследователей, которой удалось сформулировать принципы анализа речевых нарушений. В своих трудах она выделяет три принципа:

- принцип развития;
- принцип системного подхода;
- принцип рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития ребенка.

Именно эти принципы легли в основу обследования.

Для начала необходимо собрать анамнестические данные об особенностях дородового (внутриутробного) периода, рождения и послеродового периода жизни ребёнка, перенесенных заболеваниях, инфекциях. При дизартрии возникает отягощение анамнеза: патология развития внутриутробных токсемикозов, психотравм, гипертонии и многих других заболеваний матери, а также несовместимость резус-фактора. Характерны длительные роды, атрофия новорожденного, родовая травма, острая и хроническая инфекция раннего детства, ушибы и другое.

Существует множество классификаций принципов логопедического обследования. В своих работах Р. Е. Левина, выдающийся исследователь детской речи, основоположник педагогического направления логопедии, выделяет 3 принципа логопедического обследования (см. табл. 3) [28].

Используя все три принципа, можно с лёгкостью определить общую картину нарушений развития и механизмы нарушений речи, научно обосновывать и создать систему коррекции.

Изучение внимания является неотъемлемой частью исследования всей познавательной сферы в целом. Дети младшего школьного возраста чаще всего страдают от рассеянности, низкой устойчивости, малого объема, недостаточного развития своего внимания, что является существенным фактором при развитии речи и мышления.

**Принципы логопедического обследования по Р. Е. Левиной**

| № | Принцип                                                              | Описание                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Принцип развития                                                     | Имеет 2 подхода:<br>- Выделение в процессе обследования именно тех проблем и задач, которые возникают в ближайшем развитии малыша. Таким образом, данный подход позволит оценивать последующие возможности и способности ребёнка и осуществить профилактику повторных речевых нарушений.<br>-Реализация эволюционно-динамического анализа речевых нарушений. То есть, при диагностике нарушений речи, мы должны оценить признаки нарушений, процесс их возникновения, их влияние на развитие ребёнка в будущем. Использование принципа развития определяет первичное и вторичное нарушение развития, определяет клиническое описание речевых нарушений по клинико-педагогической классификации; определяет направление и состав комплексной коррекции; позволяет планировать программы логопедической работы и устанавливать её сроки. |
| 2 | Принцип системного подхода к анализу речевых нарушений               | Данный принцип позволяет вовремя выявить осложнение формирования тех или иных сторон речевого процесса. Также, в основе педагогических классификаций речевых нарушений лежит фонетическое НР, фонематическое НР – при акустико-фонематической дислалии, ФФНР, ОНР, определение методов профилактики и предотвращения нарушений речи.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 3 | Принцип связи речи с другими сторонами психического развития ребёнка | Принцип способен помочь определению образовательного маршрута ребенка, ориентирующегося на ПМП, и рекомендовать ребёнку обучение по определенной программе (виды образовательных учреждений для детей с отклонениями: 1,2 – слух, 3,4 – зрение, 5 – тяжелые нарушения речи, 6 – опорно-двигательный аппарат, 7 – ЗПР, 8 – УО)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

Для проверки этого предположения нами было проведено исследование, цель которого заключалось в выяснении структуры дефекта и научное обоснование направления и содержания исследований речевой патологии младших школьников. Для этого были определены и реализованы следующие задачи:

- описать принципы анализа речевых нарушений по Р. Е. Левиной;
- определить направления и описать методику обследования;
- изучить особенности произвольного внимания у младших школьников с дизартрией;

- проанализировать результаты исследования.

Для обследования моторики и звукопроизношения нами использовалась речевая Н. М. Трубниковой.

Для обследования внимания использовали методики, направленные на изучение состояния всех свойств внимания (объём, распределение, концентрация, переключение, устойчивость. Это корректурная проба (Б. Бурдон) и методика «Проставь значки» (Р. С. Немов).

В ходе логопедического исследования ребёнка составляется речевая карта, в которую логопед записывает все получаемые данные в определенной последовательности.

Основные сведения включают такие пункты как: ФИО ребёнка, дату рождения, домашний адрес, заключение психиатра (психоневролога), диагноз невропатолога, состояние органов слуха и носоглотки, данные окулиста жалобы родственников, общий анамнез и другие пункты, позволяющие подробно изучить ребёнка.

После сбора общих сведений логопеду необходимо сделать вывод о том, как протекали: пренатальный, постнатальный периоды (с отклонениями, без отклонений).

Обследование включает следующие разделы:

- 1 общие сведения о ребенке;
- 2 обследование состояния общей моторики;
- 3 обследование произвольной моторики пальцев рук;
- 4 исследование мимической моторики;
- 5 обследование состояния органов артикуляции;
- 5.1 обследование анатомического строения артикуляционного аппарата;
- 5.2 обследование моторики артикуляционного аппарата;
- 5.3 обследование динамической организации движений артикуляционного аппарата;
- 6 обследование фонетической стороны речи;

- 6.1 обследование звукопроизношения;
- 6.2 обследование просодической стороны речи;
  - 6.2.1 обследование мелодико-интонационной стороны речи;
  - 6.2.2 обследование темпо-ритмической стороны речи;
  - 6.2.3 обследование неречевого и речевого дыхания;
- 7 обследование слоговой структуры слова;
- 8 обследование фонематического слуха;
- 9 обследование фонематического восприятия, звуко-слогового анализа и синтеза;
- 10 обследование пассивного и активного словаря;
- 11 обследование грамматического строя;
  - 11.1 обследование понимания грамматических форм;
  - 11.2 обследование употребления грамматических форм;
- 12 обследование связной речи;
- 13 обследование чтения;
- 14 обследование письма.

Речевой материал, который использовался для исследования, отвечал следующим требованиям:

- включал звуки всех фонетических групп;
- предусматривал позицию близости звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство, а также букв, смешиваемых по кинестетическому сходству;
- включал слова различного слогового строения.

Для обследования произвольного внимания были проведены следующие методики:

1. Корректирующая проба (Б. Бурдон).

Благодаря данному тесту можно исследовать концентрацию, переключение и устойчивость внимания. Обследование проводится с помощью бланков с рядами цифр расположенных в случайном порядке. Испытуемому необходимо зачеркивать заданные цифры, а по истечении 60

секунд ставить вертикальную черту и продолжать действие. Результаты пробы оцениваются по количеству пропущенных, не зачеркнутых знаков, по времени выполнения или по количеству просмотренных знаков (Приложение 1).

2. Методика «Проставь значки» (Р. С. Немов). Эта методика предназначена для оценки переключаемости и распределяемости внимания. Перед началом проведения методики испытуемый знакомится с бланком и слушает инструкцию о том, как правильно его заполнять. Испытуемому необходимо в каждой геометрической фигуре проставить тот знак, который задан на образце. Ребенок выполняет задание в течении двух минут. Общий показатель переключения и распределения его внимания определяется по формуле. Ошибками считаются неправильно проставленные знаки или пропущенные фигуры (Приложение 1).

На протяжении всего обследования все необходимые действия испытуемый вначале повторял по показу, а уже затем выполнял самостоятельно по полученной словесной инструкции.

Каждый этап оценивался по трем уровням: высокий, средний и низкий.

Высокий уровень – 3 балла. Дети с этим уровнем осознают инструкцию и, следуя ей, успешно выполняет задание. Ребенок правильно произносит все звуки. Способен точно определить присутствие или отсутствие звуков в словах (возможно допускает 1-2 ошибки). Правильно выбирает и показывает изображения на карточках. Верно определяет от шести до девяти слов из отдельно поставленных звуков. В целом ребенок активно ведет диалог, четко и структурировано изъясняет свои мысли.

Средний уровень – 2 балла. Ребенок испытывает трудности с выполнением задания. Стабильно встречаются 2-3 ошибки. При определении места звука в слове ребенок предоставляет 2 правильных ответа. При идентификации и произнесении слов, схожих по фонетическому составу, разрешены одна-две неточности. У ребенка есть трудности с произнесением нескольких звуковых групп. Распознавая слова по отдельным звукам, ребенок может допустить от двух до пяти ошибок. Ребенок проявляет среднюю

активность в беседе.

Низкий уровень – 1 балл. При выполнении задания ребенок допускает более трех ошибок, требуется повторная инструкция. Действия либо искажаются и замещаются, либо вовсе не осуществляются. При идентификации и произнесении слов, схожих по фонетическому составу, допустимо возникновение более двух ошибок. При определении места звука в слове дает один правильный ответ или не дает правильного ответа вовсе. Он определяет одно или два слова по индивидуальным звукам либо вовсе не предоставляет точной информации. Общение происходит на минимальном уровне.

Таким образом, осуществлена логопедическая оценка младших школьников с общим недоразвитием речи III степени и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии: сбор информации и изучение анамнеза здоровья, обследование звукопроизношения, обследование фонематического слуха, обследование звукового анализа слова.

## **2.2. Сопоставительный анализ результатов обследования внимания, устной и письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи**

В ходе обследования детей с использованием методических рекомендаций Н. М. Трубниковой и при дальнейшем анализе полученных данных было поставлено у всех обследуемых детей следующее логопедическое заключение: по психолого-педагогической классификации: *общее недоразвитие речи III уровня*, по клинико-педагогической классификации: *легкая степень псевдобульбарной дизартрии*.

У обследуемых прослеживается нарушение всех компонентов речевой системы, в связном высказывании выявлено наличие аграмматических конструкций в простых распространенных предложениях. При обследовании артикуляционной моторики обнаружены отклонения с невралгической

симптоматикой в виде нарушений мышечного тонуса, синкинезий, а также отклонения в сформированности произносительной стороны речи.

Все вышеперечисленное служит кратким обоснованием к данному логопедическому заключению.

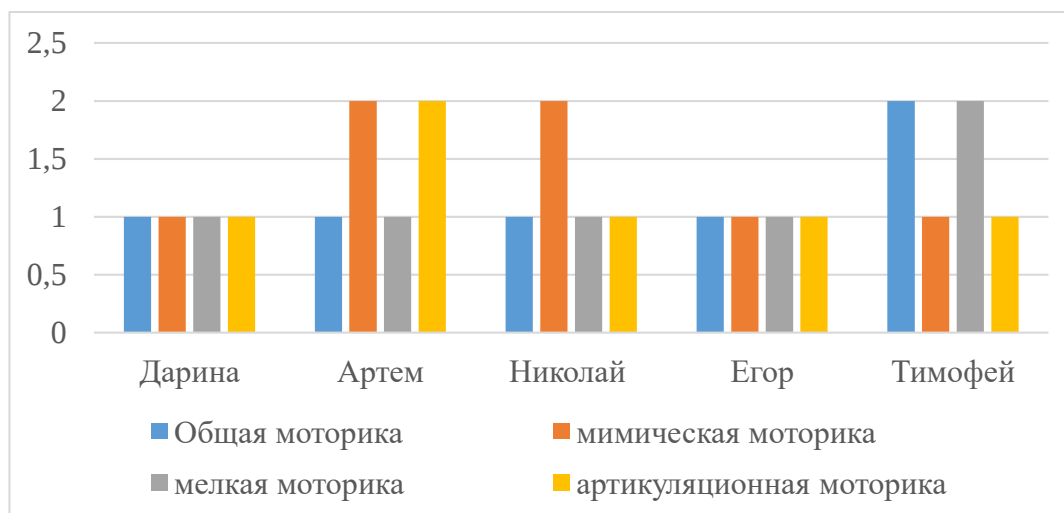
В общем анамнезе у некоторых детей выявлены данные об отягчающих факторах при протекании беременности, такие как токсикоз в первом триместре беременности, стремительные роды, длительный безводный период, асфиксия белая.

При обследовании общей моторной сферы у обследуемых детей нарушения проявляются как в статической, так и в динамической организациях движений. Дети плохо ориентируются в пространстве, не знают стороны тела, ведущей руки. Наблюдается моторная неловкость, замедленный темп выполнения проб, необходимость повторного объяснения инструкции или выполнение проб по одновременному показу с логопедом.

При обследовании произвольной моторики пальцев рук детям не удавалось выполнить движения с первого раза. Отмечалось нарушение координации движений как при выполнении статических упражнений, так и при выполнениях динамических упражнений. В среднем выполнение всех проб у обучающихся оценивается от 2 баллов, т. е. правильное выполнение с помощью специалиста, до 3 баллов, где ошибки, обучающиеся стремятся исправить самостоятельно. С закрытыми глазами дети не могли выполнить пробу, темп выполнения замедлялся при усложнении условий.

В мимической моторике наиболее сохранными являются объем и качество движений мышц глаз и щек, по балльной системе оценивается приравнивается к 3, т. е. дети выполняют пробу самостоятельно, исправляя ошибки, хуже всех сформированы объем и качество мышц щек, например, обследуемые дети помогают языком, так как не получается воспроизвести пробу правильно, помимо этого нарушено умение произвольного формирования конкретных мимических поз (удивление, испуг и т. д.), а также символический праксис. Так у Егора движения при выполнении проб

несимметричны. Ребенок может воспроизвести движения, в которых задействованы обе лицевые стороны. Однако движения, при которых необходимо задействовать только одну сторону, или отдельную группу мышц, даются ребенку сложно (см. рис.1).



**Рис. 1. Результаты обследования моторной сферы у детей, в баллах**

Отклонений в строении артикуляционного аппарата, влияющих на нарушения речи у обследуемых детей не выявлено. У Егора отмечается незначительное искривление носовой перегородки.

Обследование артикуляционной моторики выявило нарушения в большей степени в двигательных функциях языка и губ. В моторике артикуляционного аппарата выявлены нарушения двигательной, наблюдались синкинезии, трудности в удержании позы под счет, гиперкинезы – тремор языка (Артём, Дарина, Тимофей). У Егора, при прикосновении шпателя к мягкому небу возник рвотный рефлекс.

Результаты обследования динамической организации движений артикуляционного аппарата показали, что у всех детей одинаково хорошо сформированы динамическая организация губ, а также нижней челюсти, таким образом, выполнение проб было оценено максимально возможным баллом – 3, т. е. правильное выполнение всех проб без ошибок.

При обследовании динамической организации языка у Артема, Дарины наблюдался тремор языка, у всех детей возникали трудности в переключении

с одной пробы на другую, трудности восприятия словесной инструкции, неполный объем движений.

Лучше всех со всеми пробами обследования динамической организации органов артикуляционного аппарата справился Егор – от 2 до 3 баллов, т.е. ребенок смог выполнить упражнения после нескольких предварительных повторений.

Анализ результатов обследования фонетической стороны речи выявил следующее:

У Егора 2 балла, что говорит о полиморфном нарушении звукопроизношения – нарушены 2 группы звуков в виде фонологических дефектов. Парасигматизм свистящих [З] на [С], параротацизм [Р] на [Л], также отмечается палатализация звуков.

У Дарины 2 балла. Полиморфное нарушение звукопроизношения в виде антропофонических дефектов – межзубный сигматизм шипящих [Ш, Ж], увулярный ротацизм и двугубный ламбдацизм.

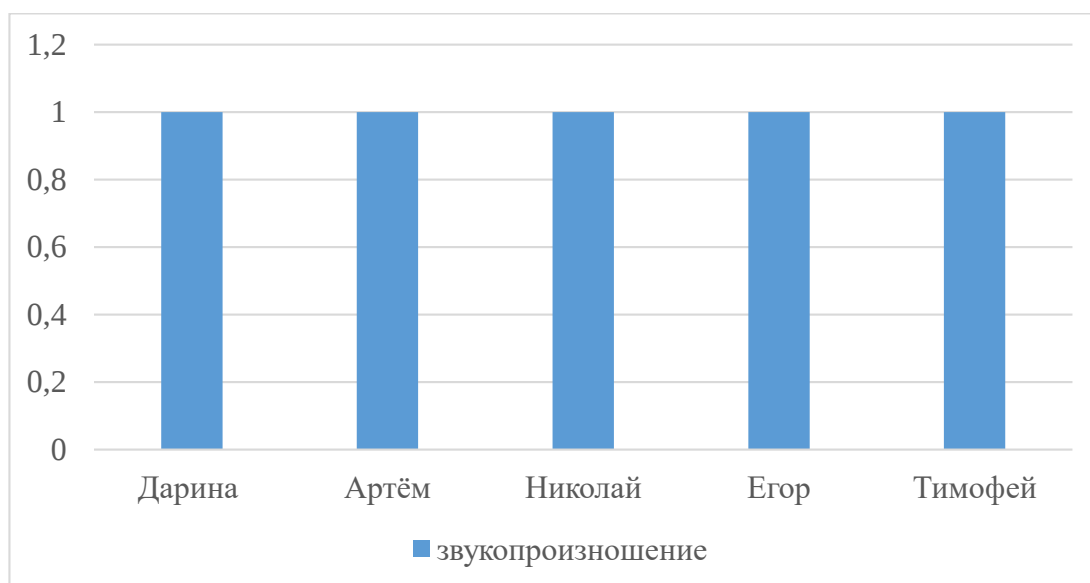
У Тимофея обследование оценено в 2 балла. Полиморфное нарушение звукопроизношения в виде антропофонических дефектов – увулярный ротацизм, двугубный ламбдацизм. А также в виде фонологического дефекта – замены звука [Й] на звук [Лʹ].

У Артёма 2 балла, что говорит о полиморфном нарушении звукопроизношения – нарушены 2 группы звуков в виде антропофонических дефектов. Губно-зубной сигматизм шипящих [Ш, Ж], увулярный ротацизм и двугубный ламбдацизм.

У Коли 1 балл, полиморфное нарушение звукопроизношения – 3 группы звуков. Антропофонические нарушения звукопроизношения есть в виде искажения звуков: [С] (призубный сигматизм свистящих), [Ж] (межзубный сигматизм шипящих), [Л] межзубный ламбдацизм. Фонологические нарушения звукопроизношения в виде замены звуков: Параротацизм [Р], [Рʹ] на звук [Лʹ]. Расщепление аффрикат – [Ц] на [тс] (см. рис.2).

Диагностика состояния просодики включала в себя обследование темпо-

ритмической и мелодико-интонационной сторон речи, а также обследование объема речевого и неречевого дыхания, дифференциации носового и ротового выдоха (см. рис.3).



**Рис. 2. Результаты обследования звукоспроизношения у детей, в баллах**

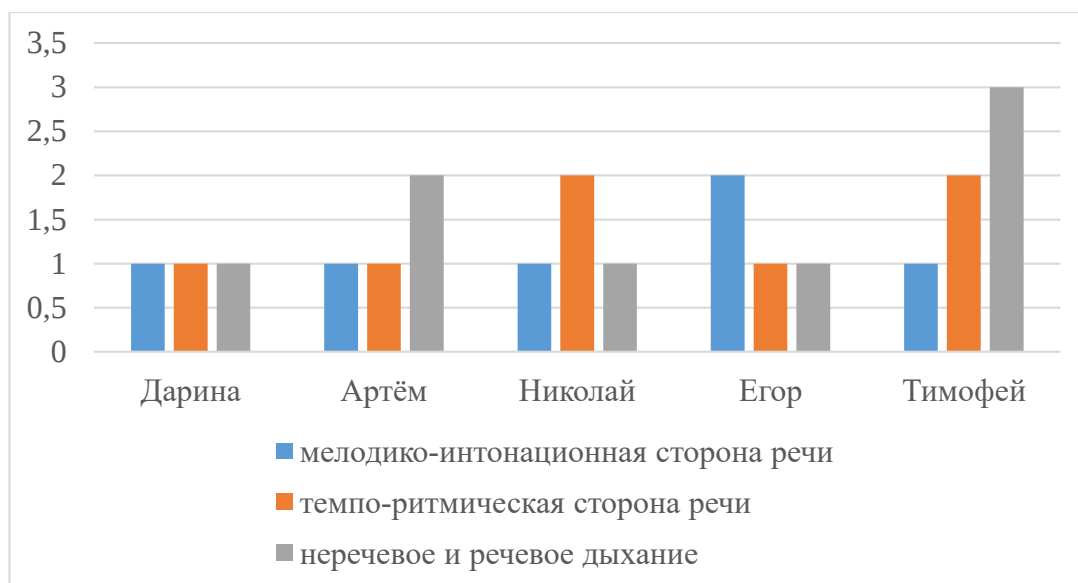
Труднее всего обучающимся дается воспроизведение и понимание основных видов интонации. У Коли, Дарины, Егора, Артёма в мелодико-интонационной стороне речи выявлено неправильное воспроизводство побудительной, вопросительной интонации, нарушения в способности менять силу голоса, что оценивается в 1 балл, т.е. неправильное различение и воспроизведение компонента мелодико-интонационной стороны речи.

Тимофей различает, воспроизводит компонент мелодико-интонационной стороны речи с помощью логопед, способен различать тембр голоса, но не способен в полной мере изменять, Ребенок довольно четко может различать повышение и понижение основного голоса. Самостоятельно затрудняется в способности понижать и повышать основной тон голоса.

Также у данной группы обследуемых детей страдает способность различения и изменения голоса по силе и высоте. Артём, Николай и Дарина не смогли изменить силу голоса, шепотом и тихо произносили одинаково.

Обследование темпо-ритмической стороны речи показало, что у детей данной группы ниже всего уровень сформированности умения восприятия

ритма и воспроизведения ритмического рисунка при произнесении слогов, воспроизведении рисунка на зрительной основе.



**Рис. 3. Результаты обследования состояния просодики у детей, в баллах**

У Егора данный раздел обследования был оценен в 1 балл, т. е. ребенок не различает, не воспроизводит компонент темпо-ритмической стороны речи. Обследуемый разные темпы воспринял одинаково, при попытке воспроизвести ритмический рисунок самостоятельно делал множество ошибок.

У Дарины 1 балл, различает и воспроизводит компонент темпо-ритмической стороны речи с помощью логопеда. Смогла произнести слоги только по простым ритмическим рисункам. Чем сложнее ритмический рисунок, тем хуже получалось его воспроизводить.

У Тимофея. отмечается способность к различению темпов, но отмечается замедленный темп воспроизведения. При зрительной опоре ребенку становится легче воспроизводить заданный ритмический рисунок. Однако, повторить слоги в указанном темпе удалось, только при воспроизведении простых ритмических рисунков, на основании перечисленного данный раздел был оценен в 3 балла, ребенок исправлял ошибки самостоятельно.

Артём смог воспроизвести простые ритмы, в сложных ритмах делал

ошибки. Чем сложнее ритмический рисунок, тем хуже получалось его воспроизводить. Смог произнести слоги только по простым ритмическим рисункам, что также было оценено в 3 балла.

У Коли 2 балла, в темпо-ритмической стороне речи выявлены нарушения в способности воспроизводить ритмический рисунок на слуховой опоре.

Обследование неречевого дыхания выявило грудное дыхание у Коли и Егора. У Дарины ключичный тип дыхания. При эмоциональном возбуждении начинает отрывисто говорить и громко вдыхать. У Тимофея речевое дыхание диафрагмального типа и развито в достаточном объеме. Все дети дифференцируют ротовой и носовой выдохи.

При диагностике состояния фонематического слуха у всех обследуемых детей наблюдались ошибки при различении фонем, близких по акустическим и артикуляционным признакам на материале слогов, чаще всего на слоговых рядах, состоящих из парных звуков по звонкости-глухости, а также из шипящих-свистящих групп звуков (см. рис.4).

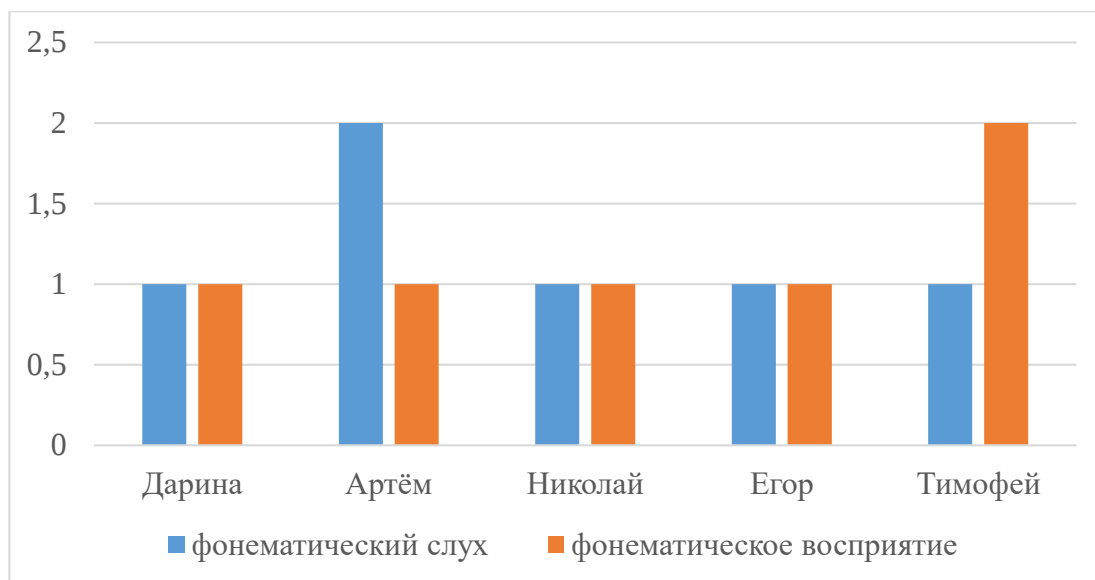
Егор не дифференцирует свистящие и шипящие звуки, у Тимофея возникают ошибки при дифференциации звуков по твердости-мягкости, у Артёма. встречаются ошибки узнавания гласных фонем, нарушения фонематического восприятия на материале слоговых рядов.

Результаты обследования фонематического восприятия, звуко-слогового анализа и синтеза были неоднородны и показали, что хуже всего у обследуемых детей сформирован звуко-слоговой синтез.

Егор, Дарина, Артём, Коля не смогли образовать новые слова при представлении звуков и слогов. Например, «Поили, поели, пароели» (Дарина). Тимофей все задания на обследование звуко-слогового синтеза выполнил без ошибок.

У обследуемых детей возникали ошибки в подсчете слогов, из-за нечеткого различения понятий «звук, слог», сначала считали количество звуков, после повторного объяснения, исправлялись.

Возникали трудности при исполнении просьбы придумать новое слово, состоящее из определенного количества звуков или слогов, обследуемые дети называли уже ранее озвученные слова логопедом, придумывали собственные слова или осматривали окружающее пространство при подборе необходимых слов.



**Рис. 4. Результаты обследования фонематических процессов у детей, в баллах**

При обследовании объема словаря детей был сделан вывод о том, что уровень пассивного словаря у всех детей значительно выше активного (см. рис.5). Лучше всего сформирован номинативный пассивный словарь и его среднее значение от 75 до 100%. В то время как, ниже всего уровни сформированности словаря наречий, адъективного словаря, среднее значение равняется 25-49% от правильных ответов.

У всех детей трудности вызывает определение значений слов низкой частоты употребления, названий малознакомых предметов: «манжет - рукав, клумба - цветы, памятник - статуя, компас - часы».

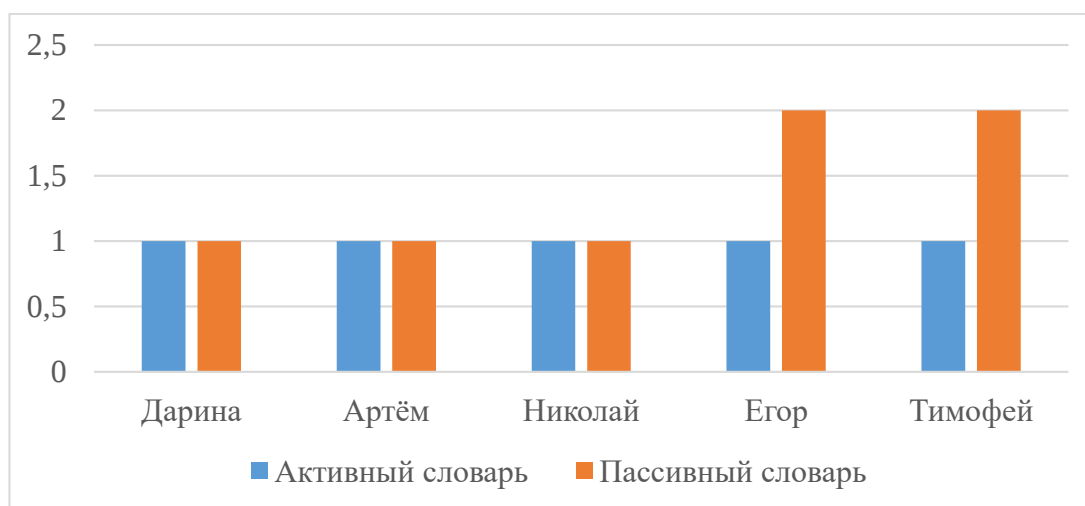
У всей группы обследуемых детей уровень системной лексики сформирован на низком уровне.

Детям не знакомы понятия синонимы и антонимы. Часто встречающаяся ошибка при назывании антонима – добавление частицы «не», например,

«сильный - несильный».

У всех обследуемых детей вызывал затруднения подбор однокоренных слов, например, «коза - козелчик» (Коля). Большинство слов оставались без ответа, подбор однокоренных слов выполнить не удавалось.

Егор не справился с заданием на подбор и название предметов по описанию, с названием семантически близких слов, с пониманием и названием обобщающих понятий, с дополнением тематического ряда. Предикативный словарь у ребенка не развит. При исследовании адъективного словаря, ребенок называет и понимает слова, называющие прилагательные. Легко выполнил задание на образование наречия места и образа действия. Отказался выполнять задания на исследование употребления системной лексики.



**Рис. 5. Результаты обследования словаря у детей, в баллах**

Обследование состояния грамматической стороны речи демонстрирует среднее значение равное 2 баллам, т. е. обучающимся при выполнении заданий требуется помощь специалиста, самостоятельное выполнение характеризуется большим количеством аграмматизмов.

У Дарины ошибки в преобразовании единственного числа имен существительных во множественное, неправильное употребление родительного падежа, нарушено употребление сложных предлогов, ошибки в образовании уменьшительной формы существительного, недоступно образование сложных слов, наблюдаются неточности в словообразовании с

помощью приставок.

У всей группы обследуемых детей низкий уровень сформированности употребления и понимания отношений, выраженных предлогами, понимание инверсионных конструкций.

Часто встречаются ошибки названия множественного числа слов, например, «Козы, глаза, стулы, лобы» – Тимофей.

У Егора отмечаются нарушения грамматического строя речи. Ребенок не может выполнить действия из 2-3 просьб, не понимает инверсионные конструкции, не может определить, что было сделано раньше, что позже. Не может выбрать подходящие по смыслу слова, в которых нарушен порядок слов в предложениях. В некоторых предложениях отсутствует логическая связь.

При анализе результатов обследования связного высказывания были выявлено, что у всех детей преобладает в речи простое нераспространенное предложение, отягощенное структурными и морфологическими аграмматическими конструкциями.

Дарина, Артём, Николай смогли пересказать текст, прослушанный ранее на слух, только с помощью наводящих вопросов, при самостоятельном пересказе была нарушена логика повествования.

Результаты обследования чтения и письма.

В ходе обследования чтения были наблюдались побуквенное и послоговое чтение, искажение звуковой структуры слова, нарушение понимания читаемого. Испытуемые заменяли буквы, обозначающие свистящие, шипящие и сонорные ([P], [Л]) звуки, также заменяли буквы, обозначающие парные звонкие и глухие согласные звуки, также заменяли гласные.

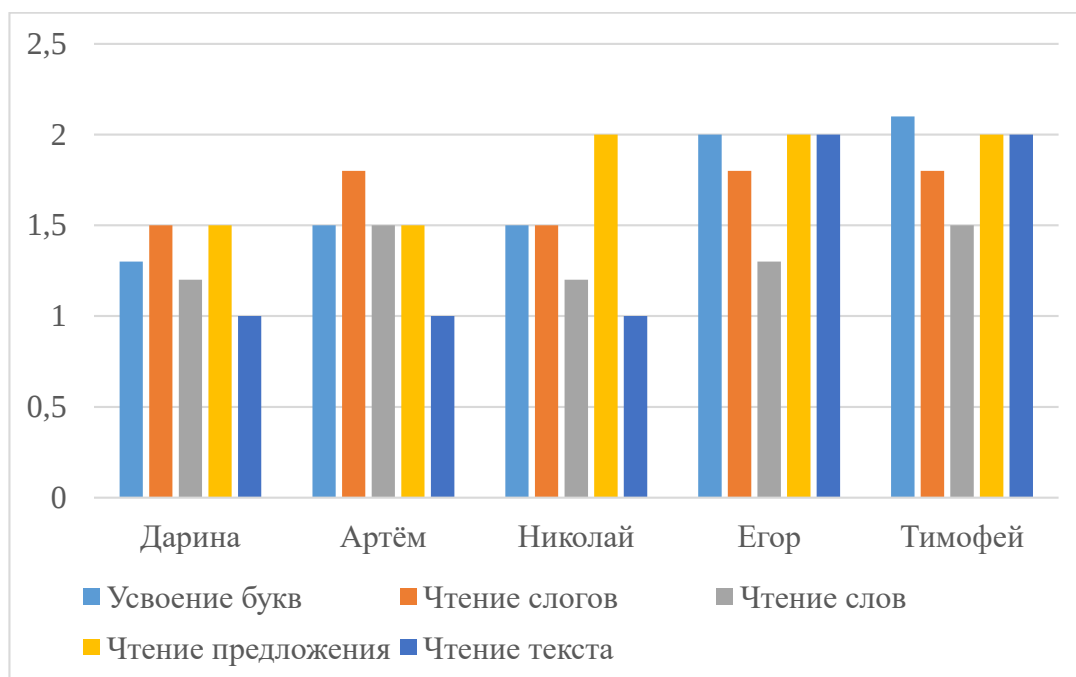
Анализируя данные на выполнение проб по усвоению букв следует отметить, что высокий показатель был получен у Егора – 2 балла и у Тимофея – 2,1 балла, низкий показатель у Дарины – 1,3 балла.

Анализируя данные по обследованию чтения слогов, стоит отметить, что легче всего детям дались прямые слоги, а сложные слоги со стечением

согласных, также возникли трудности при произнесении слогов с твердыми и мягкими согласными. Высокий показатель был получен у Артёма, Егора и Тимофея – 1,8 балла, низкий показатель у Дарины и Николая – 1,5 балла.

Анализируя данные по обследованию чтения слов следует отметить, что высокий показатель был получен у Артёма и Тимофея – 1,5 балла, низкий показатель у Дарины и Николая – 1,2. Большинство слов испытуемые читали по буквам или по слогам. Наибольшее затруднение вызвала проба: прочитай слова, сходные по буквенному составу.

При обследовании чтения предложения высокий показатель был получен у Николая, Егора и Тимофея – 2 балла, низкий показатель у Артёма и Дарины – 1,5. При обследовании прочтения текста Высокий показатель был отмечен у Егора и Тимофея – 2 балла, низкий у Дарины, Артёма и Николая – 1 балл (см. рис. 6).



**Рис. 6. Результаты обследования чтения у детей, в баллах**

При обследовании письма у детей с дизартрией были выявлены ошибки, свидетельствующие о недостаточном развитии навыков звукового анализа, что препятствует усвоению письма. У всех испытуемых отмечается замена букв, обозначающих свистящие, шипящие, сонорные ([P], [Л]) и

звонкие/глухие согласные, а также пропуски согласных букв. Эти ошибки объясняются трудностями с распознаванием и дифференциацией звуков на слух, что приводит к неправильному графическому обозначению букв.

Результаты проб письма по слуху показали, что наивысший балл получил Тимофей – 2 балла, а наименьший у Артем – 1,4 балла. Результат остальных испытуемых отмечается в промежутке от 1,4 до 1,8 баллов. Выявленные ошибки соответствуют артикуляторно-акустической форме дисграфии.

Кроме дисграфических ошибок, были обнаружены грамматические ошибки, связанные с написанием гласных после шипящих, а также неправильное использование предлогов и неверные синтаксические связи, что отражает особенности формирования устной речи, грамматического строя и словарного запаса при дизартрии.

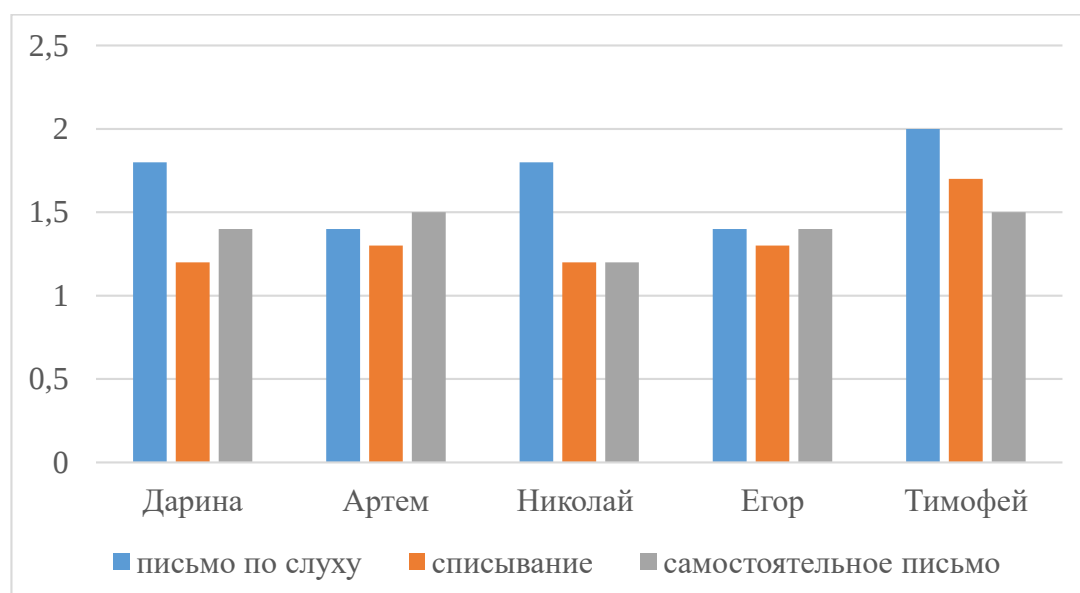
Результаты проб по списыванию показали, что у Тимофея был наилучший показатель – 1,7 балла. Результат обследования у Артема и Егора – 1,3 балла, у Дарины и Николая – 1,2 балла, что говорит о низком уровне.

Труднее всего детям далось списывание текста, лучше справились со списыванием отдельных графических элементов и букв.

Качественный анализ выявил устойчивые ошибки в виде замен и пропусков букв, аналогичных ошибкам в устной речи, а также смешения графически похожих букв, вызванные неправильным внутренним проговариванием. Также дети искажали написание букв, обозначающих свистящие, шипящие и сонорные звуки. При списывании дети допускали меньше ошибок, чем при письме под диктовку, что указывает на нарушение слухового восприятия.

При обследовании навыков самостоятельного письма все обучающиеся продемонстрировали низкий уровень. Артём и Тимофей – 1,5 балла, Дарина и Егор – 1,4 балла, Николай – 1,2 балла. Также, как и при списывании, наибольшие трудности вызвала проба, связанная с записью рассказа, а наиболее легкой оказалась запись отдельных букв.

Анализ ошибок показал, что дисграфические ошибки преобладают над орфографическими. Дети испытывали значительные трудности при выполнении заданий по письму, что проявилось в большом количестве стойких дисграфических ошибок. В частности, при списывании наблюдались единичные ошибки, а при письме по слуху – множественные ошибки, включая замены [д-т, б-п, ж- ш, р-л] и пропуски букв, что подтверждает наличие артикуляторно-акустической дисграфии. Кроме того, наблюдались замены и смешения графически сходных букв, обозначающих свистящие, шипящие и сонорные звуки, а также смешения букв, имеющих сходные акустические признаки.



**Рис. 7. Результаты обследования письма у детей, в баллах**

При обследовании внимания по корректурной пробе Бурдона был выявлен разный уровень устойчивости внимания у обследуемых детей (см. рис. 8).

Устойчивость внимания оценивалась по изменению скорости просмотра на протяжении всего задания. Так, у Дарины, Егора, Коли результат был оценен в 1 балл, что говорит о низкой устойчивости внимания.

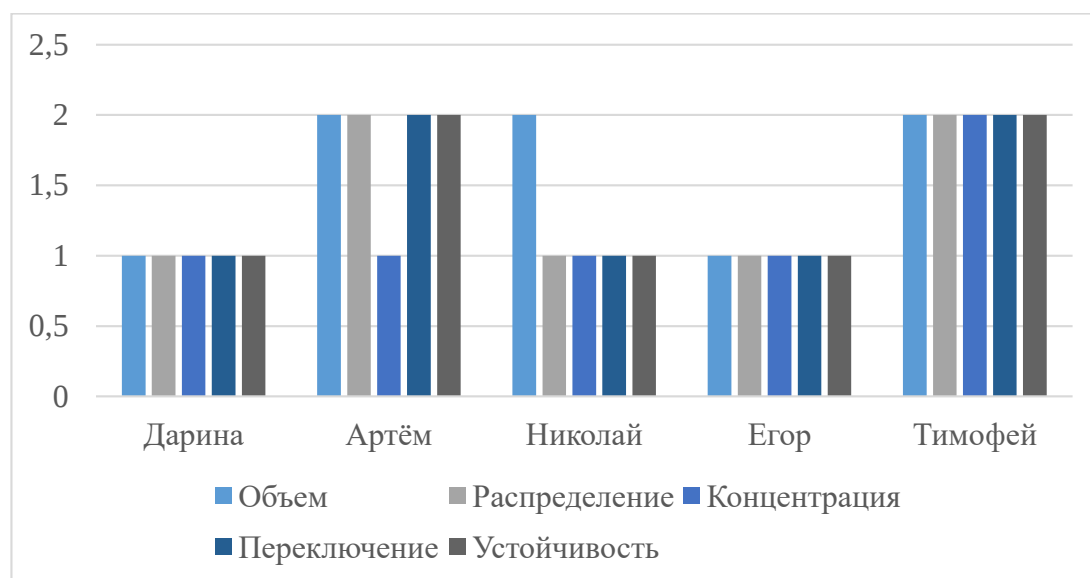
У Тимофея и Артёма результат был оценен в 2 балла, что говорит о средней устойчивости внимания.

По методике «Поставь значки» Р. С. Немова общий показатель

переключения и распределения внимания детей был определен в следующем балльном оценивании. У Тимофея 2 балла, у Артёма 3 балла – средний уровень. У Дарины, Егора и Николая – 1 балл, что говорит о низком уровне переключения и распределения внимания.

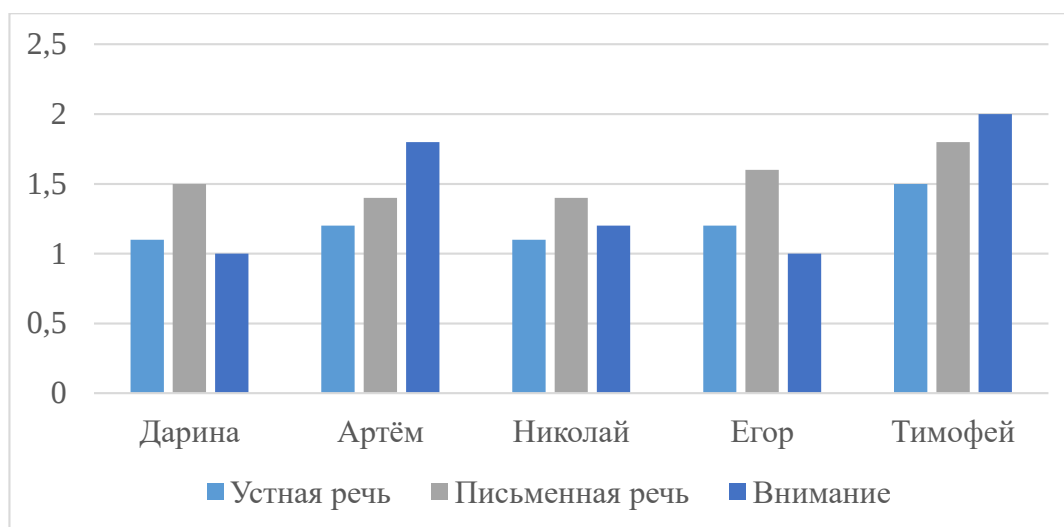
Тестовое задание в этой методике предназначено для оценки распределения внимания ребенка. Перед началом проведения методики испытуемый знакомится с бланком и слушает инструкцию о том, как правильно его заполнять. Испытуемому необходимо в каждой геометрической фигуре проставить тот знак, который задан на образце. Ребенок выполняет задание в течении двух минут. Общий показатель переключения и распределения его внимания определяется по формуле. Ошибками считаются неправильно проставленные знаки или пропущенные фигуры (Приложение 1).

На протяжении всего обследования все необходимые действия испытуемый вначале повторял по показу, а уже затем выполнял самостоятельно по полученной словесной инструкции.



**Рис. 8. Результаты обследования свойств внимания у детей, в баллах**

Результаты, полученные в ходе обследования, подтвердили следующие логопедические заключения. Данные, полученные в ходе обследования, подтверждают недоразвитие всех компонентов речевой системы и клинические заключения.



***Рис. 9. Сопоставительные данные обследования устной речи, письменной речи и внимания у детей, в баллах***

Если у ребенка наблюдаются трудности с вниманием, это может затруднить его способность к обучению речи. С другой стороны, недостаток речевой способности может мешать ребенку привлекать внимание к своему окружению или взаимодействовать с другими (см. рис. 9).

Полученные сведения показывают необходимость проведения систематической коррекционной логопедической работы, которая будет включать в себя не только развитие всех компонентов речевой системы, но и произвольного внимания.

## **ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ**

Во второй главе мы описали подобранные методики обследования внимания, констатирующий эксперимент и проанализировали его результаты в качественно-количественном аспекте.

По итогам обследования были определены 5 детей младшего школьного возраста с общим заключением: ОНР III уровня, легкая степень псевдобульбарной дизартрии, дети находятся в группе риска по артикуляторно-акустической форме дисграфии, а также с нарушением внимания.

В большей степени у детей нарушены просодика и фонематические

процессы.

Проведя анализ обследования был сделан вывод: уровень внимания младших школьников с ОНР III уровня недостаточно развит. Больше всего у детей страдает концентрация внимания. Недостатки внимания сказываются на всем речевом развитии обучающихся, усугубляя структуру нарушений устной и письменной речи.

### **ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ВНИМАНИЯ И КОРРЕКЦИЯ ЕГО НАРУШЕНИЙ В СТРУКТУРЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

#### **3.1. Теоретическое обоснование, принципы и организация коррекционной работы по устранению общего недоразвития речи у младших школьников**

Коррекционная работа с детьми младшего школьного возраста, с общим недоразвитием речи, проводится в рамках образовательного процесса и строится на принципах, соответствующих потребностям данной возрастной категории. Среди этих принципов выделяются:

- принцип корригирующего обучения, направленного на исправление речевых нарушений;
- принцип учета первичных и вторичных дефектов, влияющих на развитие ребенка;
- принцип опоры на сохранные анализаторы и создания полисенсорной основы обучения, вовлекающей различные органы чувств;
- принцип формирования всесторонних представлений об окружающем мире посредством разнообразных форм вербальной и невербальной деятельности;
- принцип учета уровня форсированности речи ребенка.

Коррекционная работа осуществляется комплексно, при взаимодействии всех специалистов, задействуя разнообразные виды деятельности. Содержание коррекционной работы по развитию внимания у младших школьников с ОНР базируется на принципах коррекционно-развивающего образования [27].

- *Принцип системности* коррекционных, профилактических и развивающих задач. При постановке целей и задач коррекционно-образовательной деятельности важно не сосредоточиваться исключительно на

текущих сложностях и временных препятствиях в развитии ребенка, а опираться на ближайший прогноз его развития. Своевременное применение профилактических действий способствует предотвращению различных аномалий в процессе развития. С другой точки зрения, взаимосвязь между развитием разных аспектов детской психики дает возможность существенно улучшить развитие путем усиления преимущественных сторон, благодаря механизму компенсации.

Любая коррекционно-образовательная работа должна иметь четкие цели и задачи, включающие три уровня: коррекционный (устранение нарушений), профилактический (предотвращение проблем) и развивающий (улучшение и расширение развития). Совместное выполнение заданий, относящихся ко всем этим уровням, является важным условием успешной коррекционно-развивающей работы.

– *Принцип единства* диагностики и коррекции осуществляется через два ключевых направления:

1. Перед началом коррекции необходимо провести полное исследование для определения типа и степени нарушения речи, установления возможных причин и составления плана коррекционной работы на основе полученных данных.

2. При ведении коррекционной работы учителю необходимо проводить мониторинг динамики изменений личности, действий, поведения и эмоциональных реакций. Благодаря такому мониторингу можно своевременно корректировать коррекционную работу.

– *Деятельностный принцип* предполагает, что коррекционный процесс должен стимулировать активность каждого ученика, создавая основу для позитивных изменений в его развитии. Данный принцип основан на концепции значимости активности в психологическом развитии детей, разработанной А. Н. Леонтьевым и Д. Б. Элькониным. Коррекционное воздействие эффективно только в рамках конкретной деятельности ребенка.

– *Принцип учета индивидуальных особенностей* личности,

позволяет выстроить коррекционную работу в пределах психофизических особенностей каждого ребенка. Данный принцип учитывает возрастные и психологические особенности, а также личные характеристики, в соответствии с возрастной нормой. С учетом индивидуальных особенностей можно разработать план развития для конкретного ребенка. Коррекционная работа не может быть групповой, подгрупповой или фронтальной. Данный принцип предполагает строго индивидуальную форму работы.

– *Принцип динамичности восприятия* основывается на создании задач, решение которых сопряжено с возникновением определенных трудностей. Преодоление таких препятствий способствует росту учеников, выявлению их потенциала и умений. Каждое задание должно следовать поэтапной схеме, переходя от элементарных к более сложным уровням. Степень трудности должна соответствовать возможностям каждого ребенка. Это способствует сохранению интереса к заданию и предоставляет возможность испытать радость преодоления трудности.

– *Принцип продуктивной обработки информации* предполагает развитие навыка самостоятельного поиска необходимой информации и её обработки.

В своих трудах И. В. Дубровина обозначила «... основные задачи коррекционной работы по развитию свойств внимания младших школьников:

- выработка концентрированного и устойчивого внимания;
- увеличение объёма внимания;
- усиление способности к распределению и переключению внимания;
- развитие волевой сферы;
- формирование устойчивой познавательной мотивации» [9, с.153].

Коррекционная работа по развитию внимания осуществляется по следующим направлениям:

- во-первых, применяются специальные упражнения, развивающие все свойства внимания (объем, распределение, концентрацию, устойчивость и

переключение);

– во-вторых, используются упражнения, способствующие формированию внимательности как личностного качества.

Для развития каждого из свойств внимания применяются различные упражнения.

Развитие *концентрации внимания* – корректурные задания, задания на выделение признаков, точное копирование моделей и поиск скрытых фигур. На уроках или занятиях, где дети испытывают усталость, можно применить упражнения развивающего характера, например, поиск ошибок в текстах или в решенных математических задачах. Как правило, дети с большим интересом ищут ошибки и стараются их исправить. Это помогает переключить внимание, развить орфографические и арифметические навыки, а также повысить мотивацию [1].

*Развитие объем внимания* – применяются задания на запоминание последовательности объектов, количество которых постепенно увеличивается. Такие упражнения интегрируются в занятия по математике с геометрическими фигурами. Они проводятся в игровой форме, что помогает не только развивать внимание, но и снимает напряжение, создает ситуацию успеха, тем самым повышая уверенность и интерес к учебе. Помимо геометрических фигур можно использовать любые предметы или объекты. Так, ученику можно предложить запомнить одноклассников, которые вышли к доске или порядок, в котором они стоят, а после их перемешивания восстановить изначальный порядок [22].

*Развитие распределение внимания* – заключается в одновременном выполнении двух разных заданий. Примерами таких заданий могут служить чтение и подсчет, корректурная и прослушивание. Ребенку можно предложить просмотреть карточку и постепенно обводить треугольники и зачеркивать квадраты. Спустя 5-10 минут проверяется успешность выполнения каждого из заданий. Для тренировки применяются, в частности, упражнения «Каждой руке – свое дело», «Счет с помехой» и другие [22].

Для эффективности, все упражнения на развитие произвольного внимания должны быть интересными и мотивирующими. В процессе увлекательной деятельности дети, не осознавая, тренируют нужные навыки. Подобные задания, создавая соревновательный дух и вовлеченность, развивают сосредоточенность, быстроту, ловкость и точность следования инструкциям [41].

Для эффективной коррекции внимания у младших школьников с ОНР необходимо придерживаться основных правил:

- ребенок должен четко понимать, что от него требуется;
- занятия лучше проводить в привычных условиях, с организованным рабочим местом и четким распорядком дня;
- важно опираться на интерес к конечному результату;
- необходимо устранить все отвлекающие факторы, такие как шум, яркие предметы, привлекающие внимание (не по теме занятия) и др.;
- спокойная, мелодичная музыка может помочь ребенку сосредоточиться.

При организации работы важно учитывать особенности разных видов внимания. Основные факторы, привлекающие внимание: систематизация работы, четкая организация занятий, соблюдение оптимального темпа, последовательность требований, обязательная смена видов деятельности для предотвращения переутомления, а также учет возраста и индивидуальных особенностей ребенка.

Коррекционная работа по развитию внимания у детей с дизартрией направлена на формирование у них навыков непрерывного и эффективного самоконтроля, который возможен только при развитом произвольном внимании. Важно обучить детей приемам четкой организации действий с использованием образца и самостоятельному управлению ими, обеспечивая непрерывный контроль.

Одним из успешных подходов является методика поэтапного формирования умственных действий. В рамках этого подхода внимание

понимается как автоматизированное действие контроля, которое часто не сформировано у детей с дизартрией. Занятия проводятся в формате «осознанного письма» и включают работу с текстами, содержащими различные виды ошибок. Для анализа текста используется специальная карточка с последовательностью действий, но по мере развития внутреннего контроля необходимость в ней отпадает.

Для закрепления навыка контроля используются различные материалы. Затем контроль переносится из учебных ситуаций в реальную практику. Таким образом, метод поэтапного формирования способствует становлению внимания как личностного качества. Помимо этого метода, для развития внимательности используется и словарный диктант с комментированием, при условии, что учитель произносит слово один раз, ученики берут ручку только после комментария и не подсматривают друг к другу.

Анализируя структуру комментированного письма, психолог С. Н. Калининкова выделила семь основных стадий этой деятельности, соблюдение которых обеспечивает безошибочность ее выполнения: «

- первичное восприятие произносимого слова;
- самостоятельный анализ правописания орфоэпического образа слова;
- прослушивание замечаний;
- представление орфографии слова в соответствии с комментированием;
- уточнение первичного анализа правописания с комментированием;
- запись слова согласно правилам его правописания;
- проверка правильности написания слов в соответствии с комментариями» [15].

Главной особенностью таких занятий является регулярность и систематичность. Важно подчеркнуть, что содержание деятельности по развитию внимания детей младшего школьного возраста, включает в себя

диагностику и коррекцию нарушений внимания. Использование комплекса дидактических игр, упражнений и современных информационных технологий в коррекционной работе с детьми младшего школьного возраста содействует развитию внимания: распределения, устойчивости, объёма, переключения, концентрации.

### **3.2. Содержание логопедической работы по развитию внимания и коррекции его нарушения в структуре преодоления общего недоразвития речи у младших школьников**

Обучающий эксперимент проводился на базе МБОУ «Камышевская СОШ №9» в период с 9 сентября по 11 ноября. Занятия проводились в первой половине дня по понедельникам, средам и пятницам. По форме организации занятия были индивидуальными и групповыми. Всего было проведено 23 логопедических занятия: 8 индивидуальных и 15 групповых. Было создано 2 подгруппы детей. Первая подгруппа: Егор и Тимофей (коррекция свистящих и сонорных), вторая подгруппа: Дарина, Артём, Коля (коррекция шипящих и сонорных).

На каждом занятии были реализованы приемы и упражнения на развитие различных свойств внимания.

По итогам обследования было определено, что у пяти детей имеется *ОНР III уровня с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии*, дети находятся в группе риска по артикуляторно-акустической форме дисграфии, а также имеют недостаточный уровень внимания.

Коррекционная логопедическая работа при дизартрии проводилась комплексно, по следующим направлениям:

- 1) развитие общей моторики ребенка;
- 2) мелкой моторики;
- 3) артикуляционной моторики;
- 4) мимической мускулатуры;

5) коррекция нарушений звукопроизношения (постановка, автоматизация и дифференциация) и просодики;

6) коррекция и развитие фонематических процессов;

7) развитие лексико-грамматической стороны речи;

8) работа над связной речью;

9) работа над письменной речью.

В структуру логопедической работы включались упражнения по развитию внимания и коррекции его нарушений.

Коррекционная работа по преодолению общего недоразвития речи III уровня включает в себя работу со всеми компонентами речевых и неречевых функций.

Регулярная практика приводит к нормализации моторики речевого аппарата, улучшению артикуляции, формированию осознанной переключаемости между действиями, устранению монотонности и нарушений темпа речи, а также к развитию фонематического восприятия. Логопедическая программа для развития внимания, как части коррекции ОНР III у младших школьников с легкой псевдобульбарной дизартрией, была разработана на основе анализа литературы и данных констатирующего эксперимента.

Направления коррекционной работы по развитию общей моторики (Необходимо всем детям).

1. Обучение навыкам двигательной памяти, самоконтроля и переключаемости движения (необходимо всем детям, кроме Тимофея).

– Упражнения для развития двигательной памяти.

Повторение последовательностей. Необходимо начать с простых движений, например, хлопок в ладоши, удар ногой, поворот головы. Необходимо повторять последовательность несколько раз, постепенно увеличивая её длину. Нужно постепенно увеличивать последовательности. Добавить больше движений, изменять порядок, использовать разные части тела. Например, прыжок, приседание, поворот, поднятие рук.

Зеркальные упражнения. Необходимо выполнять движения, имитируя

движения другого человека, как в зеркале. Это тренирует не только память, но и пространственное восприятие.

Запоминание увиденного. Необходимо показать ребенку небольшую последовательность, а затем попросить её повторить.

Работа с предметами. Предложите ребенку вращать ручку или другой предмет на пальце, стараясь сохранять постоянную скорость и амплитуду.

- Упражнения для развития самоконтроля движений.

Движения в замедленном темпе. Предложите ребенку выполнить знакомые движения, замедляя их скорость. Это требует большей концентрации и контроля над телом.

Движения с остановками. Предложите выполнить движения с паузами в определенных точках, стараясь удерживать положение.

Попадание в цель. Ребенок старается попасть мячом в мишень или в определенную точку на полу.

- Упражнения для развития переключаемости движений.

Быстрая смена движений. Выполняйте движение в одном ритме, а затем резко меняйте его на другой.

Смена направления. Попросите ребенка двигаться в одном направлении, а затем резко меняйте его на противоположное или перпендикулярное.

Смена типа движения. Переходите от бега к прыжкам, от прыжков к приседаниям и т. д.

2. Обучение навыкам статической и динамической координации движений (необходимо всем).

- Упражнения для развития статической координации (равновесия): балансировка на одной ноге. Ребенок стоит на одной ноге, вторая нога немного согнута в колене или поднята вперед. Начните с 10-20 секунд и постепенно увеличивайте время. Также, можно усложнить задачу и пробросить ребенка закрыть глаза, добавить движение рук или перейти на нестабильную поверхность.

- Упражнения для развития динамической координации:

передвижение с изменением направления (челночный бег), прыжки через препятствия, прыжки с поворотом, перебрасывание мяча, ловля мяча в движении, подвижные игры, которые требуют ловкости и быстроты реакции.

### 3. Обучение навыку пространственной ориентации (необходимо всем).

В том числе, игры на различение правой и левой сторон.:

«Покажи правую/левую руку/ногу»: просить ребенка показать правую или левую руку, ногу, ухо. Можно использовать наклейки или браслетики разных цветов на правой и левой руке.

«Повернись направо/налево»: просить ребенка повернуться направо или налево.

«Иди направо/налево»: просить ребенка сделать шаг вправо или влево.

«Найди игрушку»: просить ребенка найти спрятанную игрушку, используя словесные инструкции («иди прямо, поверни направо»).

«Лабиринт»: предложите ребенку пройти лабиринт с помощью картинок и стрелок.

### 4. Обучение навыку ритмического чувства (необходимо всем).

Узнавание ритма на слух среди других (с последующим воспроизведением).

– Хлопки и топанья. начните с простых ритмов: хлопок – хлопок, топ – топ, хлопок – топ, хлопок – хлопок – топ. Далее чередуйте хлопки и топанья в разных комбинациях.

– Удары на ударных инструментах (барабан, бубен, маракасы): используйте простые ударные инструменты. Постукивайте по инструменту в соответствии с заданным ритмом.

– Голосовые упражнения. Проговаривание слогов (та-та-та, па-па-па, ба-ба-ба) в разных ритмах. Пропевание гласных (а-а-а, о-о-о, у-у-у) в разных ритмах и с разной громкостью.

– Движение в ритме. Ходьба под музыку с соблюдением ритм и темпа. Ритмичные движения рук (качание, вращение, хлопки) под музыку или заданный ритм.

– Игры на развитие ритма: «Повтори за мной» – вы хлопаете, топаете, постукиваете или проговариваете ритм, а ребенок повторяет за вами. «Ритмическое эхо» – вы задаете ритмическую последовательность, а ребенок повторяет ее, как эхо.

Направления коррекционной работы по развитию мелкой моторики (необходимо всем детям).

1. Систематическая пальчиковая гимнастика (как на занятиях, уроках, так и самостоятельно дома или с родителями).
2. Игры со счетными палочками, прищепками, пуговицами и другими мелкими предметами.
3. Игры на дифференциацию движений пальцев обеих рук.

Направления коррекционной работы по развитию артикуляционной моторики (необходимо всем детям).

1. Систематическая артикуляционная гимнастика как на уроках и занятиях, так и дома (самостоятельно или с родителями), например,
2. Логопедический массаж и самомассаж.
3. Дополнительно для Николая и Егора: для подъема языка выполнять упражнения «маленький», «лошадка», «грибок», «качели». Для нормализации тонуса языка: удерживать расслабленный язык до 30 сек. вне рта.

Направления коррекционной работы по развитию мимической моторики (необходимо всем детям).

1. Ежедневный самомассаж (поглаживания, растирания, вибрации).
2. Выполнение мимических поз (по образу, инструкции, по картинке).
3. Ежедневная мимическая гимнастика для мышц глаз, для приротовой области, жевательных мышц.

Многократное повторение однотипных движений снижает интерес у детей.

Направления коррекционной работы по звукопроизношению (постановка, автоматизация, дифференциация).

1. Постановка, автоматизация свистящих звуков (необходима Дарине

и Тимофею);

2. Дифференциация звуков [с]-[з] (необходимо Тимофею).
3. Дифференциация звуков [с]-[с'] (необходимо Тимофею).
4. Дифференциация звуков [р]-[р'] (необходимо Дарине, Коле, Тимофею).
5. Постановка, автоматизация звука [ш] (необходимо Артёму, Николаю, Егору).
6. Постановка, автоматизация звука [ж] (необходимо Артёму, Николаю, Егору).
7. Постановка, автоматизация звука [л] и [л'] (необходимо всем, кроме Артёма).
8. Дифференциация звуков [л]-[л'] (необходимо Тимофею и Николаю).
9. Постановка, автоматизация звука [р] (необходимо всем, кроме Артёма).
10. Дифференциация звуков [р]-[л] (необходимо Дарине, Коле, Егору).

Направление коррекционной работы по развитию просодической стороны речи (необходимо всем детям).

1. Развитие силы голоса (необходимо всем, кроме Егора).
2. Развитие высоты голоса (необходимо Дарине, Артёму, Егору, Тимофею).
3. Развитие восприятия мелодико-интонационной стороны речи (необходимо всем).

Направление коррекционной работы по развитию фонематических процессов (необходимо всем детям).

1. Оpozнание фонем (необходимо Дарине, Артёму, Николаю, Егору, Тимофею).
2. Повторение за логопедом слогового ряда (необходимо всем).
3. Выделение определенного звука среди слогов и слов (необходимо всем).

*Звуковой анализ (необходимо всем детям).*

Можно использовать следующие упражнения: «Одинаковые звуки», «Прятки со звуками», «Какое слово задумали?» и другие.

*Слоговая структура слова (необходимо всем).*

1. Определение длины слова.
2. Учим определять количество слогов в слове

*Направление коррекционной работы по развитию и обогащению словаря (необходимо всем детям).*

1. Работа над номинативным словарем (необходимо всем).

Игры «Ассоциации», «Раздели по группам», «Что лишнее?»

2. Работа над обогащением словарного запаса прилагательными (Необходимо всем). Игры-упражнения: «Из чего сделано?», «Придумай как можно больше слов, отвечающие на вопросы: какой, какая, какое по теме «Игрушки» и т.д.

3. Работа над предикативным словарем (необходимо всем детям). Игры-упражнения: «Покажи значение слова», «Кто и что делает?».

4. Обогащение словаря синонимами и антонимами (необходимо всем детям). Игры-упражнения: «Слова приятели», лото «Наоборот», «Назови по-другому», «Найди другое слово», «Похожее слово».

*Направление коррекционной работы по развитию лексико-грамматического строя речи (необходимо всем детям).*

Работа над уточнением значения слова (необходимо всем).

1. Учить пониманию рода прилагательных (необходимо всем, кроме Артёма, Николая). Игры-упражнения: отгадать название предметов по описанию его признаков, «Подскажи словечко», «Скажи одним словом».

2. Учить пониманию глаголов совершенного и несовершенного вида (необходимо всем). Упражнения: «Подбирай, называй, запоминай», отгадывание загадок.

3. Учить пониманию пространственных наречий (необходимо всем). Игры-упражнения: «Поверни», «Где лежит».

4. Учить пониманию форм единственного и множественного числа

существительного (необходимо Коле).

5. Учить понимать отношения, вызванные предлогами (необходимо Коле, Тимофею).

*Направление коррекционной работы по развитию связной речи (необходимо всем детям).*

1. Учить составлению предложений по сюжетным картинкам, опорным словам, по отдельным словам, расположенным в беспорядке (необходимо всем детям).

2. Учить дифференцировать предлоги в речи (необходимо всем). Игры-упражнения: «Различай предлоги», «Скажи наоборот».

3. Учить пересказу текста после прослушивания.

4. Развивать навык рассказа из собственного опыта.

5. Развивать навык словоизменения (необходимо всем).

6. Развивать навык словообразования (необходимо всем).

*Направление коррекционной работы по развитию письменной речи (необходимо всем детям).*

1. Развитие графомоторных навыков:

– дорисовать половину изображения по точкам, по пунктиру, без дополнительной помощи;

– прописывание элементов букв по образцу на специально разлинованном листе;

– заштриховать изображение;

– установить закономерность повторения элементов рисунка и повторить самостоятельно;

– пройти лабиринт: карандашом прочертить путь из начала лабиринта до конца, не отрывая руки.

2. Коррекция лексико-грамматических ошибок:

2.1. Работа с морфемным составом слова:

– вставь подходящее по смыслу слово: вес или сад (под...ил, по...ка и так далее), выдели корень в словах;

- образуй новые слова, используя приставки вы-, пере-, над-, от-;
- прочитай слова. Подчеркни те, которые не относятся к данной группе (пример: вода, водный, водолаз, водитель, подводный, водолазка);
- прочитай слова, выдели ударение;
- вставь слово, подходящее по смыслу (в качестве подсказки используется изображение дома): ...мик, ...ище, ...ашний, ...овой, без...ный.

## 2.2. Работа над словом, словосочетанием, предложением и текстом:

- разбей слова на две группы. Подбираются две лексические темы;
- составь предложение из данных слов;
- составь предложение по картинке;
- подбери к имени существительному прилагательное, подходящее по смыслу;

- найди в тексте предложение, подходящее к схеме, предложенной ниже: \_\_\_\_\_.

## 3. Преодоление оптических ошибок:

- лепка буквы из пластилина;
- выкладывание буквы палочками, камешками, шерстяной ниткой;
- прописывание буквы в воздухе;
- нахождение и подчеркивание заданной буквы среди других, схожих по написанию;
- прописывание строчной и прописной буквы в строчку;
- нахождение верно написанной буквы рядом с ее зеркальным изображением.

## 4. Работа по предупреждению и исправлению орфографических ошибок:

- разметь слова черточкой для переноса. Пример: ма-ма, де-ре-вня, но-вый;
- вставь пропущенные буквы, подбери проверочное слово: предлагаются слова с безударными гласными в корне слова, со звонкими

согласными в слабой позиции;

*Направление коррекционной работы по развитию внимания см. таб.4.*

*Таблица 4*

***Коррекционная работа по развитию внимания***

| Свойство внимания      | Упражнения/игры                | Кому необходимо           |
|------------------------|--------------------------------|---------------------------|
| Объём внимания         | «Разноцветная лесенка»         | Дарине, Егору             |
|                        | Игра «Четвертый лишний»        |                           |
| Концентрация внимания  | Упражнение «Перепиши»          | Дарине, Егору,<br>Николаю |
|                        | Упражнение «Опиши предмет»     |                           |
| Распределение внимания | Упражнение «Найди слова».      | Всем                      |
|                        | Упражнение «Счёт с помехой     |                           |
| Переключение внимания  | Ритмические упражнения         | Дарине, Егору,<br>Николаю |
|                        | Игра «Поймай звук»             |                           |
| Устойчивость внимания  | Упражнение «Маленький учитель» | Всем                      |
|                        | Упражнение «Загадки-обманки»   |                           |

Подробное описание этих и других игр и упражнений на развитие различных свойств внимания представлено в приложение 6.

### **3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов**

Контрольный эксперимент представляет собой метод исследования, служащий для оценки результативности конкретных образовательных стратегий, подходов и программ. Цель состоит в определении взаимосвязей между используемыми методами и результатами, достигнутыми обучающимися.

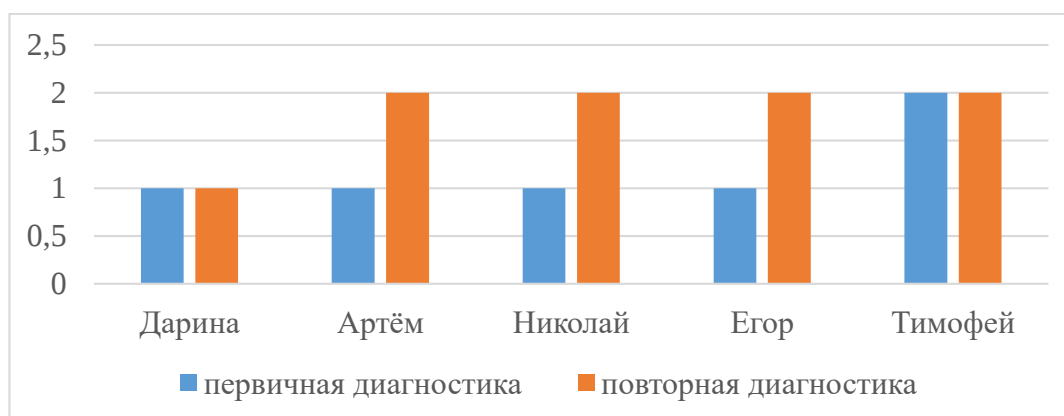
Контрольный эксперимент проходил с 25 по 29 ноября в формате логопедического обследования и изучения уровня развития свойств внимания младших школьников с ОНР III уровня с помощью корректурной пробы (Бурдон Б.), методики «Проставь значки» (Р. С. Немов).

Результаты, полученные в ходе контрольного эксперимента, были проанализированы по количественным и качественным показателям. Для анализа результатов была использована трехбалльная система оценки качества выполнения задания. В соответствии с методиками.

Далее рассмотрим результаты каждой методики.

Корректирующая проба (тест Бурдона). Данный тест позволяет исследовать такие свойства внимания как объём, концентрация, переключение и устойчивость (Приложение 1). Рассмотрим каждое свойство по отдельности.

При выявлении уровня *концентрации* внимания большинство детей (4 человека) продемонстрировали низкий уровень концентрации внимания. При выполнении задания они пропускали и не зачёркивали нужные буквы или зачёркивали неверные буквы. При повторном диагностировании концентрация внимания у Артёма, Николая, Егора поднялась до среднего уровня. У Дарины и Тимофея концентрация внимания осталось на прежнем уровне (см. рис. 10).

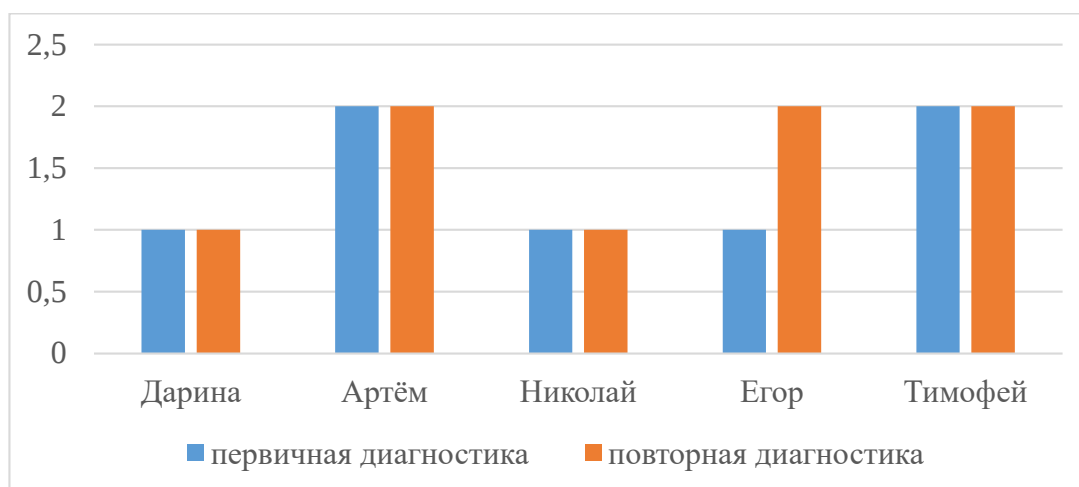


**Рис. 10. Сравнительный анализ результатов концентрации внимания у детей, в баллах**

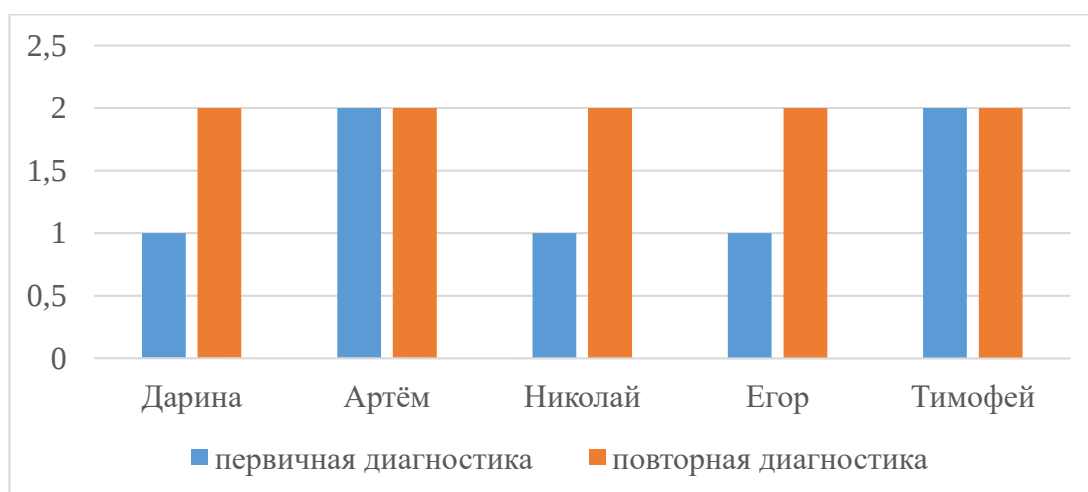
При выявлении уровня *переключения* внимания детей 3 человека показали низкий уровень – Дарина, Николай, Егор. При повторном обследовании уровень концентрации внимания увеличился только у Егора. У Дарины, Егора, Николая – уровень концентрации внимания по-прежнему низкий, а у Тимофея – средний (см. рис. 11).

При оценивании *устойчивости* внимания 3 человека продемонстрировали низкий уровень (Дарина, Николай, Егор), два человека – средний (Артём, Тимофей). У этих детей были следующие сложности при выполнении задания: пропускали и не зачёркивали нужные цифры или

зачёркивали неверные цифры. При повторном обследовании уровень устойчивости внимания всех детей был определён как средний. У троих детей уровень повысился, у двоих – остался прежним (см. рис. 12).



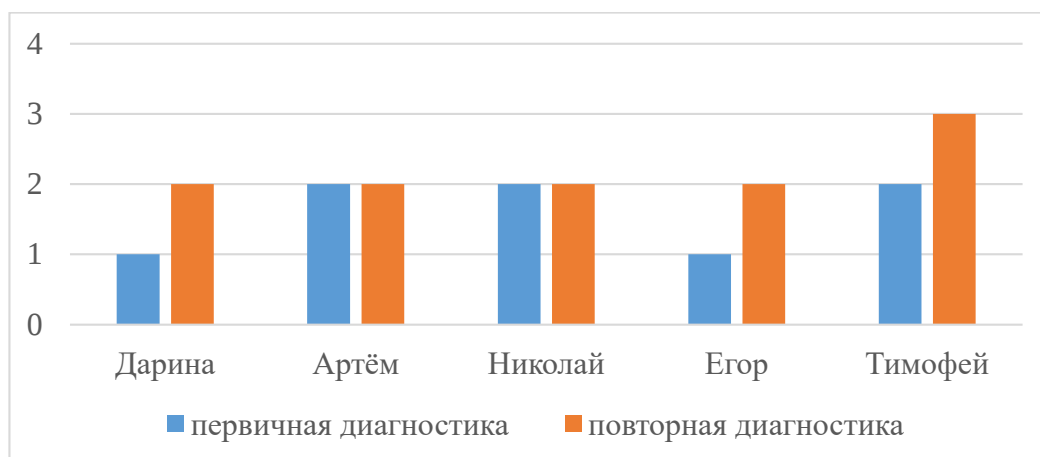
**Рис. 11. Сравнительный анализ результатов переключения внимания у детей, в баллах**



**Рис. 12. Сравнительный анализ результатов устойчивости внимания у детей, в баллах**

При оценивании объёма внимания учитывалось количество просмотренных букв. Большинство детей (3 человека) продемонстрировали средний уровень объёма внимания. При повторном обследовании четыре ребенка продемонстрировали средний уровень объёма внимания. Тем самым объём внимания у Дарины и Егора изменился с низкого на средний. А объём

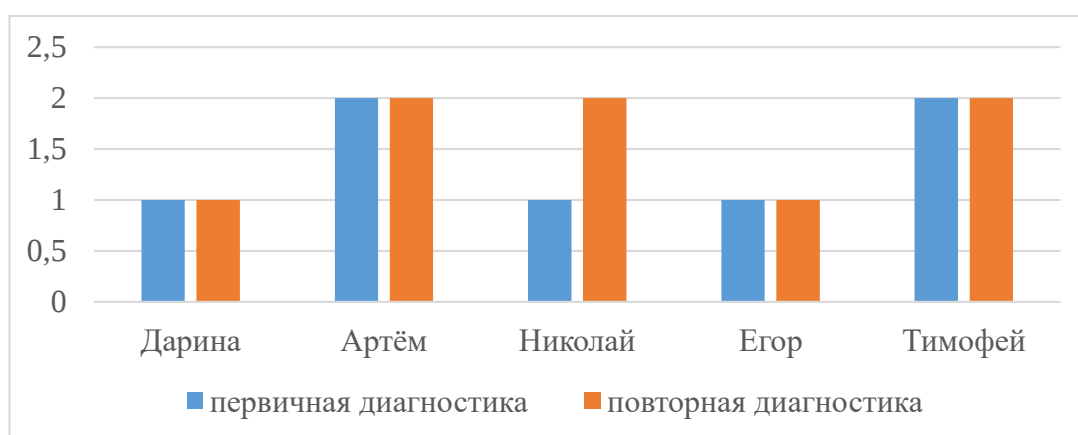
внимания Тимофея увеличился до высокого уровня (см. рис. 13).



***Рис. 13. Сравнительный анализ результатов объема внимания у детей, в баллах***

Методика «Поставь значки». Тестовое задание в этой методике предназначено для оценки распределения внимания.

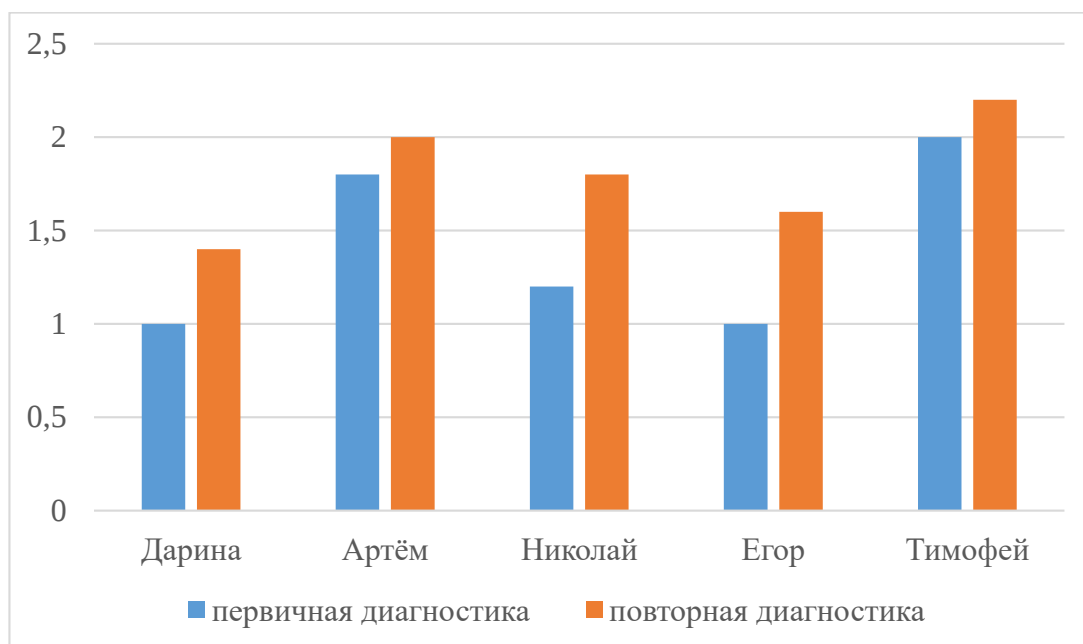
При выявлении распределения внимания трое детей (Дарина, Коля, Егор) продемонстрировали низкий уровень распределения внимания, а двое детей (Артём и Тимофей) средний уровень. За отведенное время (2 минуты), дети проработали недостаточное количество геометрических фигур, а также допустили ошибки. При повторном обследовании уровень распределения внимания повысился только у Николая (см. рис.14).



***Рис. 14. Сравнительный анализ результатов переключения внимания у детей, в баллах***

При сравнении результатов первичной и повторной диагностики,

наглядно видно улучшение уровня внимания (см. рис. 15).



**Рис. 15. Сравнительный анализ результатов обследования уровня внимания у младших школьников с ОНР (дизартрией), в баллах**

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что средний уровень внимания у младших школьников с ОНР III уровня увеличился, но необходимо продолжать систематичную коррекционную работу. Продолжать включать упражнения и приемы на развитие внимания при коррекции всех компонентов речи.

### **ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ**

В третьей главе мы теоретически обосновали и спланировали содержание логопедической работы с детьми младшего школьного возраста по развитию внимания и коррекции его нарушения в структуре преодоления общего недоразвития речи. Также, описали результаты апробации содержания коррекционного воздействия, направленного на развитие внимания и коррекцию его нарушения у младших школьников в структуре преодоления ОНР, оценили эффективность проведенной работы.

Коррекционная работа по развитию внимания у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня должна быть комплексной и охватывать

развитие всех составляющих речевой системы. Успех этой работы во многом зависит от раннего начала и регулярности занятий, проводимых с соблюдением всех необходимых принципов.

Развитие внимания в структуре преодоления общего недоразвития речи объединяет образовательные и игровые элементы, что усиливает мотивацию к обучению у младших школьников.

При проведении констатирующего эксперимента были выявлены нарушения и поставлены логопедические заключения младшим школьникам. Для устранения нарушений была составлена и реализована коррекционная работа, продолжающаяся в течение двух месяцев.

В ходе контрольного эксперимента была получена положительная динамика развития внимания.

Таким образом, коррекционная работа по устранению нарушений внимания необходимая для преодоления ОНР III уровня, с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии. Такая работа должна быть специально организованной, продолжительной, систематической, поэтапной.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В результате изучения теоретической литературы было выявлено, что внимание – это направленность психической деятельности, сознания человека на избирательное восприятие определенных предметов и явлений. Оно необходимо при восприятии, мышлении и при выполнении различных действий. Принято выделять следующие свойства внимания: концентрацию; объём; распределение; переключение; устойчивость. Основными функциями внимания являются: избирательность, целенаправленность и активность.

Развитие внимания у детей с общим недоразвитием речи связано, как и у нормально развивающихся сверстников, с формированием волевых, интеллектуальных и эмоциональных свойств личности в условиях активной деятельности и осуществляется в соответствии с теми же закономерностями, что и у детей с нормой речевого развития.

В работе рассмотрели научно-методические подходы к коррекции внимания детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня. В этом возрасте развитие внимания связано с появлением новых интересов, расширением кругозора, овладением новыми видами деятельности. Младший школьник все больше обращает внимание на те стороны действительности, которые раньше оставались вне его внимания. Внимание ребёнка формируется в практической деятельности.

Констатирующий эксперимент был проведен на базе МБОУ «Камышевская СОШ №9» с 4 по 15 сентября 2023 года. Исследование проводилось с использованием речевой карты Н. М. Трубниковой. В эксперименте приняли участие 5 обучающихся (1 девочка и 4 мальчика). У каждого из детей, по итогам проведенного обследования, имеется общее недоразвитие речи третьего уровня с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

На основе полученных результатов были составлены сводные таблицы с трёхбалльной системой оценки, а также определены содержание и

направления логопедической работы, отражённые в индивидуальных планах перспективной работы с каждым ребёнком.

Обучающий эксперимент проходил в период с 9 сентября по 11 ноября. Всего было проведено 23 логопедических занятия: 8 индивидуальных и 15 групповых. Было создано 2 подгруппы детей. Первая подгруппа: Егор и Тимофей (коррекция свистящих и сонорных), вторая подгруппа: Дарина, Артём, Коля (коррекция шипящих и сонорных).

Логопедическая работа со старшими дошкольниками с ОНР III уровня строилась по следующим направлениям: развитие лексико-грамматического строя речи, связной речи, коррекция нарушений звукопроизношения и просодики, фонематических процессов, общей, мелкой и мимической моторики, письменной речи. Развитие различных свойств внимания, упражнения по коррекции выявленных нарушений включались в структуру логопедических занятий.

В ходе контрольного эксперимента была получена положительная динамика развития внимания.

Таким образом, можно отметить, что поставленная цель выпускной квалификационной работы и задачи были достигнуты. Часть этой работы была апробирована в ходе производственной (педагогической) практики и показала положительную динамику.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антипова М. Б. Игровая деятельность в процессе обучения учащихся в первом классе. Минск, 2009. 192 с.
2. Большакова С. Е. Работа логопеда с дошкольниками : игры и упражнения. М. , 2006. 345 с.
3. Вахтеров В. П. Основы новой педагогики. М. , 1916. 591 с.
4. Вишнякова С. М. Профессиональное образование : словарь : ключевые понятия, актуал. лексика. М. , 1999. 535 с.
5. Выготский Л. С. Психология развития человека. М. , 2005. 1136 с.
6. Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания. М., 1974. 102 с.
7. Добрынин Н. Ф. О новых исследованиях внимания // Вопросы психологии. 1973. № 3. С. 121-128.
8. Добрынин Н. Ф., Бардиан А. М., Лаврова Н. В. Возрастная психология : курс лекций. М. , 1965. 295 с.
9. Дубровина И. В., Данилова Е. Е., Прихожан А. М. Психология : учебник. М. , 2012. 460 с.
10. Заваденко Н. Н., Успенская Т. Ю. Синдромы дефицита внимания как причина школьной дезадаптации // Школа здоровья. 1994. № 1. С. 91-104.
11. Калининкова С. Н. Внимание младшего школьника. URL: <http://www.bibliotekar.ru/> (дата обращения: 10.07.2024).
12. Касаткин Н. И. Ранние условные рефлексы в онтогенезе человека/ Н. И. Касаткин. М. , 1948.].
13. Кистяковская М. Ю. Развитие движения у детей первого года жизни / М. Ю. Кистяковская. М. , 1970 - 224 с.].
14. Козик О. В. Особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста // Открытый урок. 1 сентября. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/688399> (дата обращения: 10.07.2024).
15. Коррекция нарушений письменной речи : учеб.-метод. пособие / Т.

- А. Аристова [и др.] ; под ред. Н. Н. Яковлевой. СПб. , 2009. 201 с.
16. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М. , 1985. 431 с.
  17. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : учеб.-метод. пособие. СПб. , 2003. 224 с.
  18. Левоневский А. Ф. Мой ребенок. Наблюдения над психическим развитием мальчика в течение первых четырех лет его жизни. СПб., 1914. 216 с. URL: [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_000009\\_004191283/](https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_004191283/) (дата обращения: 21.06.2024).
  19. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. М. , 1983. Т. 2. 320 с.
  20. Логопедия : учеб. для студентов пед. вузов / Л. С. Волкова [и др.] ; под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М. , 2008. 701 с.
  21. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. М. , 1950. 89 с.
  22. Машталъ О. Лучшие методики развития внимания у детей : 1000 тестов, заданий и упражнений. СПб. , 2008. 304 с.
  23. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Г. В. Чиркиной. М. , 2005. 240 с.
  24. Немов Р. С. Общая психология : учебник и практикум : в 3 т. М., 2019. Т. 2, кн. 2. 261 с.
  25. Немов Р. С. Развитие внимания // Немов Р. С. Психология : учеб. для пед. ин-тов : в 3 кн. М., 1995. Кн. 1. URL: <https://uchebnik.biz/book/210-psixologiya-kniga-1/50-razvitie-vnimaniya/> (дата обращения: 18.06.2024).
  26. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 2010. URL: <http://slovarozhegova.ru/> (дата обращения: 12.04.2024).
  27. Осипова А.А. Основные положения проведения коррекционной деятельности и разработки коррекционных планов / А.А. Осипова // Дефектология. 2003. №3. С. 22 – 26.
  28. Основы теории и практики логопедии. Стер. изд. / Под ред. Р.Е.

Левиной. М. ; Альянс, 2017. 366 с.

29. Пережигина Н. В. Онтогенез внимания : лекции по курсу нейропсихологии дет. возраста. Ярославль, 2002. 100 с.

30. Понимание грамматических отношений детьми с общим недоразвитием речи // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи : сб. ст. / под ред. Р. Е. Левиной. М. , 1961. С. 109-112.

31. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. М. , 1997. 400 с.

32. Развитие речи // Психология детей дошкольного возраста : развитие познават. процессов / под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. М. , 1964. С. 36-65.

33. Савина Е. А. Введение в психологию : курс лекций. М., 1998. 247 с.

34. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма : пособие для логопедов, учителей, психологов дошкол. учреждений и shk. различ. типов. М. , 2005. 262 с.

35. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : учеб. пособие. М. , 1997. 256 с.

36. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. М. , 1935-1940. 4 т.

37. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии. М. , 1989. 223 с.

38. Хрестоматия по вниманию / под ред. А. Н. Леонтьева. М. , 1997. 296 с.

39. Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста: с использованием в качестве материала ненапечат. дневников К. Стерн. Петроград, 1922. 280 с.

40. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М. , 1989. 560 с.

41. Якутчик Э. В., Борисова Л. В. Игровые технологии на

коррекционно-развивающих занятиях в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи // Специальная адукацыя. 2010. № 3. С. 12-15.