**Хачатрян Кристине, КЭО 2 курс магистратура.**

**Задание 2.3. ВСР Наименование частей работы**

2.3. Сформулируйте вопросы к своей магистерской диссертации.

**Форма отчетности**

Текстовый документ

#### ИЛИ

**Задание 2.3. ВСР Наименование частей работы**

2.3. Составьте ответы на сформулированные вопросы к своей магистерской диссертации.

**Форма отчетности**

Текстовый документ

**2.3. Составьте ответы на сформулированные вопросы к своей магистерской диссертации.**

Вопросы к обучающемуся:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Вопрос | Ответ |
| 1 | В чем проявлялись симптоматика и механизмы дизорфографии у детей с ОНР? | Симптоматика дизорфографии (характерные ошибки и затруднения) носит полиморфный характер.  Симптоматика дизорфографии проявлялась в многочисленных и стойких ошибках в письменных работах учащихся ЭГ. Данные ошибки были связаны с недостатками усвоения морфологического и традиционного принципов орфографии (по О.И. Азовой и Р.И. Лалаевой).  В качестве механизмов отмечались нарушения развития процессов памяти, в частности, недостаточная способность к запоминанию и к актуализа­ции имеющихся знаний.  , низкий уровень самоконтроля, снижение моти­вации в учебной деятельности, (у одной девочки отмечались недостатки, в неумении сконцентрировать внимание и сосредоточиться). Вы этого не изучали, уберите. Дети не усвоили содержание и алгоритмы орфографических правил, на знали их формулировок. Механизмами ошибок также стали  нарушения отдельных форм языкового, слогового, фонематического анализа, неумение определить характер звука в словах, трудности усвоения дифференциальных признаков гласных и согласных звуков, а также терминологии: «слог», «звук», «буква», «гласные», «согласные».) |
| 2 | Какие выводы были сформулированы Вами на основе статистической обработки данных констатирующего эксперимента? | При помощи критерия Манна – Уитни было установлена значимость различий сформированности состояния компонентов орфографических знаний и умений у обучающихся с общим недоразвитием речи и учеников без речевой патологии. На основании статистической обработки было установлено, что показатели уровня знания грамматико-орфографических явлений у контрольной группы учащихся в констатирующем эксперименте выше, чем у экспериментальной группы (приложение 2б).  Благодаря применению данного критерия выделены подгруппы учащихся ЭГ.  Первую подгруппу составили школьники у которых отмечались многочисленные орфографические ошибки, свидетельствующие о недостатках усвоения морфологического принципа орфографии (безударные гласные в корне, непроизносимые согласные и многие другие). Имели место единичные ошибки при написании слов из словаря. Дети не владели содержательным и операциональным составом орфографических правил, не умели их применять, смешивали алгоритмы разных правил. Школьники неправильно определяли грамматическую принадлежность слов к частям речи из-за низкого уровня процессов обобщения, классификации, абстракции. Отмечались многочисленные и стойкие ошибки при выполнении устных заданий, в которых исследовалось состояние процессов языкового, слогового и фонематического анализа, а также состояние фонематических представлений, слуховой и слухо-произносительной дифференциации. У детей не были сформированы представления о твёрдых и мягких звуках. Сравнительные количественные данные представлены в докладе на слайде 7 и в ВКР в приложении 2А.  Таким образом, у *детей первой подгруппы* была выявлена дизорфография, обусловленная недостатками морфологической основы орфографической деятельности и элементами дизорфографии в связи с недостаточным уровнем усвоения традиционного орфографического принципа.  У *второй подгруппы* учащихся уровень сформированности неречевых психических функций, был значительно ниже по сравнению с уровнем развития речевых психических процессов. Значительно были выражены недостатки объема зрительной памяти, нарушения процессов устойчивости, концентрации, и распределения внимания.  У школьников преобладали ошибки в написании слов из словаря, слов с сочетаниями ЖИ, ШИ, ЧА, ЩА и др. ошибки. Например: cреднее количество ошибок даного вида у учащихся ЭГ в диктанте составил 0,9, а в КГ в диктанте такие ошибки отсуствовали. Дети не владели алгоритмами закономерностей усвоения правил графики. Школьники не опирались на симультанные процессы, так как их развитие не соответствовало возрастным нормам. Ученики также не прибегали и к приемам "портретной аналогии", не старались сопоставить данные орфограммы с орфограммами морфологического принципа правописания.  Таким образом, у детей второй подгруппы была выявлена ведущая дизорфография с учетом нарушения графической основы орфографической деятельности, с элементами недостатков освоения морфологической основы данного вида учебной деятельности. Сравнение данных ошибок представлено на слайде 9 и в ВКР в приложении 2А. |
| 3 | Как материал, который Вы обозначили как теоретико-методологические основы методических рекомендаций, позволил определить их направления и содержание? | Теоретико-методологические основы методических рекомендаций составили два подхода: системный и дифференцированный.  Системный подход проявился в том, что методические рекомендации были разработаны на основе тесного взаимодействия компонентов языка и речи. При этом формирование лексики осуществляется в единстве фонематического развития с развитием грамматического строя речи, что нашло своё отражение в следующих направлениях наших методических рекомендаций:  1.Совершенствование фонематической стороны речи.  2.Формирование лексического компонента языковой способности.  3.Дифференциация категориального значения различных частей речи.  4.Формирование морфологических обобщений и парᡃадигмы словоизменения.  5.Дифференциация родственных слов.  6.Развитие морфемного и морфологического анализа.  7.Формирование орфографических знаний и умений.  8.Развтие когнитивной деятельности.  При этом, дифференцированный подход, ставшей основой методических рекомендаций предполагает использование этих направлений и проектирование логопедической работы с учетом индивидуального подхода к учащимся, уровня их речевого развития, характера и структуры нарушений устной и письменной речи. |
| 4 | В чем проявлялся дифференцированный характер логопедической работы, обозначенный в методических рекомендациях? | Дифференцированный характер логопедической работы предполагает выделение разных подгрупп учащихся с ОНР, установленных в ходе констатирующего эксперимента с учетом выявленной симптоматики и механизмов дизорфографии.  Для детей *первой подгруппы младших школьников с ОНР* дифференцированный характер логопедической работы проявляется в следующем.  - На первом этапе значимо формирование морфлогических обобщений, развитие сукциссивного анализа и синтеза, речедвигательной и слуховой памяти и внимания. Будут усваиваться знания в области морфологического принципа орфографии.  - На втором этапе развитие морфологической стороны речи будет продолжаться. Будут рзвиваться зрительное внимание и память, навыки дифференциации орфограмм морфологического и традиционного орфографического принципа.  Со школьниками *второй подгруппы* будет вестись работа по формированию графической основы орфографической деятельности, например, умению целостно выделять и запоминать ряд слов из словаря.  На первом этапе логопедического воздействия такая работа будет сочетаться с овладением алгоритмов усвоения данных орфограмм. Будут развиваться гностико-практические процессы.  На втором этапе в ходе закрепления умения писать орфограммы традиционного письма будут уточняться знания в обласли орфограмм морфологического принципа. Орфограммы будут сравниваться на слух и в письменных работах. |
| 5 | Как соотносится работа по развитию когнитивной деятельности, описанная в методических рекомендациях, с методикой констатирующего эксперимента? | В констатирующим эксперименте, одно из направлений предполагало исследование неречевых психических процессов дизорфографии (исследование зрительной памяти, слухового и зрительного внимания, исследование слухоречевой памяти). Указанные процессы составляют основу когнитивной деятельности школьника (однако в работе мы это диагностическое направление не выделили). Для учащихся, имеющих низкий уровень сформированности неречевых процессов, в методических рекомендациях было предложено направление – развитие когнитивной деятельности (в учетом методики О.И. Азовой), которое, в частности, предполагало развитие памяти и внимания: определение последовательности в пространстве, во времени, последовательности речевых единиц. В процессе этой работы вырабатывается способность к удержанию в памяти плана действий в заданной последовательности и его реализация, осуществляется развитие навыков анализа и воспроизведения определенных пространственных структур. Например, задание **разминка.** Цель: Развивать у детей умение удерживать в памяти план действий, выполнять их в заданной последовательности. Материал: Карточки с изображением разных элементов упражнений. Ход игры: Предложить детям выполнить упражнения в той же последовательности, в которой расположены карточки. Сначала с опорой на зрительное восприятие, затем - по памяти. Развитие речеслуховой памяти будет осуществляться в заданиях на запоминание серий слов, предложений, текстового сообщения. |