



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Профилактика нарушений письменной речи у детей старшего
дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование**

Направленность (профиль) «Логопедия»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

4,44 % авторского текста

Работа рецензия к защите:

рекомендована/не рекомендована

«19» 12 2023 г.

Зав. кафедрой специальной педагогики,

психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-406-101-3-1

Галяева Алена Геннадьевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент, декан ФИКО

Васильева Виктория Сергеевна

В.С. Васильева

Челябинск

2023

*с 5
сш*

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ.....	8
1.1 Сущность понятия «письменная речь» в психолого-педагогической литературе.....	8
1.2 Закономерности формирования предпосылок письменной речи в дошкольном возрасте.....	16
Выводы по главе 1.....	24
ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ).....	26
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).....	26
2.2 Проявление нарушений предпосылок письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень)	33
Выводы по главе 2.....	39
ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ).....	41
3.1 Выявление предпосылок нарушений письменной речи, методика и содержание диагностики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень).....	41
3.2 Содержание работы по профилактике нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).....	48
Выводы по главе 3.....	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	58

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	61
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	67
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	77

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе происходят изменения в системе образования, реализуются государственные образовательные стандарты. Одной из задач начального общего образования, согласно ФГОС НОО, является формирование письменной речи, т. е. формирование правильной устной и письменной речи как показателей общей культуры человека.

Чтение и письмо, которые входят в структуру письменной речи, функционируют в тесной взаимосвязи с речевыми и неречевыми процессами. К ним относятся устная речь, фонематическое восприятие, когнитивные процессы (внимание, память, мышление), оптико-пространственные функции, мелкая моторика и другие. Данные компоненты являются предпосылками письменной речи, при их несформированности у детей не формируется готовность к овладению чтением и письмом.

В первую очередь для овладения письменной речью необходима сформированность фонетико-фонематической системы, лексико-грамматического строя, связной монологической и диалогической речи. Но не у всех детей, поступающих в первый класс, сформированы необходимые предпосылки для развития письменной речи. Наиболее распространены нарушения письменной речи вследствие системного недоразвития устной речи у детей с общим недоразвитием речи.

Под общим недоразвитием речи понимается нарушение речи при сохранном интеллекте и слухе, которое выражается в несформированности всех компонентов речевой деятельности (звуковая, смысловая, лексико-грамматическая сторона речи). Общее недоразвитие речи имеет несколько уровней, каждый из которых характеризуется отклонениями в формировании звукопроизношения, лексики, грамматики, связной речи. Выделяются разные степени недоразвития – от полного отсутствия речи у

детей до отдельных нарушений в лексико-грамматической стороне речи (Р. Е. Левина).

В детей с общим недоразвитием речи отмечаются не только нарушение речи как первичный дефект, но и вторичные нарушения в когнитивной сфере, в неречевых функциях, которые необходимы для овладения чтением и письмом. На это указывают исследования таких авторов, как Р. Е. Левина, Г. А. Каше, Н. А. Никашина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и другие. Отмечается необходимость организации логопедической работы по формированию предпосылок письменной речи у детей с ОНР.

Важно создать условия для успешного овладения детьми с ОНР навыками письма и чтения именно в дошкольный период, чтобы ребенок был более адаптированным и подготовленным к образовательному процессу. Имеет значение не только формировать, но и предупреждать какие-либо нарушения письма и чтения, тем более у дошкольников с общим недоразвитием речи, которые имеют особенности формирования речевых и неречевых функций и процессов, связанных с овладением письменной речью.

Отсутствие своевременной и целенаправленной профилактической помощи может привести в дальнейшем к формированию нарушений письменной речи – дисграфии и дислексии. Нарушения формирования письма и чтения препятствуют дальнейшему обучению, затрудняют процесс школьной адаптации, вызывают вторичные психические отклонения в формировании личности ребенка, а также в освоении образовательной программы, речевой грамотности.

Таким образом, нарушения письменной речи составляют значительную долю среди речевых нарушений, отмечаемых в начальной школе. Они являются серьезным препятствием в освоении учащимися школьной программы. Это означает, что работу необходимо начинать как можно раньше, чтобы предупредить возможные нарушения письменной

речи у детей с ОНР. Это обусловило выбор темы исследования: «Профилактика нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)».

Объект исследования: особенности речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Предмет исследования: специфика логопедической работы по профилактике нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать содержание логопедической работы по профилактике письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить состояние предпосылок письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).
3. Составить комплекс игр и упражнений по профилактике нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

В соответствии с целью и задачами работы в ходе данного исследования применялись теоретические методы (анализ психолого-педагогической и специальной литературы); эмпирические (изучение психолого-педагогической документации, констатирующий и формирующий эксперимент); количественная и качественная обработка полученных результатов.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №426 г. Челябинска». В ней принимали участие 12 детей с общим недоразвитием речи.

Квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников, приложений.

Во введение рассматривается актуальность выбранной темы, научный аппарат исследования (цель, задачи, объект, предмет исследования, методы и база исследования).

В первой главе представлены теоретические аспекты проблемы исследования, раскрываются основные понятия «письменная речь», «чтение», «письмо», структура письменной речи, закономерности ее формирования в онтогенезе.

Во второй главе раскрываются особенности формирования предпосылок письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, своеобразие речевых и неречевых процессов, влияющих на овладение чтением и письмом.

В третьей главе рассматривается ход экспериментальной работы по выявлению предпосылок письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, состояние речевых и неречевых процессов, а также предлагается комплекс игр и упражнений по профилактике нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

В заключении представлены основные выводы по итогам проведенного исследования.

Список литературы составляет 49 источников. В приложениях представлены используемые методики исследования, а также игры и упражнения по профилактике нарушений письменной речи.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

1.1 Сущность понятия «письменная речь» в психолого-педагогической литературе

Понятие «письменная речь» в психолого-педагогической литературе рассматривается в работах Л. С. Выготского, Н. И. Жинкина, И. К. Колповской, А. А. Леонтьева, А. Р. Лурии, Л. Ф. Спировой, Д. Б. Эльконина и других.

И. К. Колповская, Л. Ф. Спирова под письменной речью рассматривают речевую деятельность, которая осуществляется в виде связного высказывания в письменной форме. Это система знаков и символов, в которых закодирована определенная информация, которую субъект речевой деятельности воспроизводит в ходе чтения и письма [24, с. 166].

И. Н. Садовникова считает, что письменная речь, по сравнению с устной речью, является более поздней по времени возникновения, вторичная форма существования языка. Если устная речь может формироваться стихийно, то письменная речь – это результат обучения. Письменная речь включает в себя чтение и письмо, которые формируются в период обучения грамоте и совершенствуются на протяжении дальнейшей жизни. Письменная речь – это особый вид временных связей второй сигнальной системы [39, с. 35].

Л. Н. Ефименкова подчеркивает, что устная и письменная речь тесно связаны между собой, в их основе лежит обозначение фонемы как единицы устной речи посредством графемы (буквы) как символа письма. Письменная речь как бы «наслаивается» на знаки устной речи, что позволяет их наглядно отобразить и воспроизвести. В связи с этим письменная речь является более сложной и трудной для освоения, так как она является двойной системой символизации. В то же время письменная

речь – это не просто перевод фонем в графемы, это особый вид деятельности, своеобразный по своему содержанию и составу [18, с. 9].

Письменная речь является предметом исследования различных наук, в первую очередь, физиологии, лингвистики, психологии, педагогики, логопедии. В каждой научной отрасли знания письменная речь рассматривается в определенном значении.

В физиологии особое внимание уделяется механизмам, посредством которых осуществляется процесс чтения и письма. Б. Г. Ананьев отмечает, что в процессе письменной речи задействованы все отделы головного мозга [2, с. 105]. Данной точки зрения придерживается также Е. Н. Российская, которая отмечает особую важность таких отделов, как:

- височная область левого полушария коры головного мозга, или зона «Вернике»: дифференциация звуков речи;
- задняя часть нижней лобной извилины коры головного мозга, или зона «Брока»: артикуляция;
- лобные отделы коры головного мозга: программирование речевой деятельности и сохранение замысла;
- премоторная зона, передние отделы коры головного мозга: соблюдение нужной последовательности звуков при записи слова;
- теменная доля: за восприятие и анализ чувственных раздражителей, пространственная ориентация;
- центр праксиса в нижней области теменной извилины: целенаправленные и автоматизированные движения в процессе письма;
- теменно-затылочная область коры головного мозга: перевод звуковой структуры слова в систему графических знаков [38, с. 27].

В лингвистике письменная речь рассматривается как система процессов порождения связного письменного высказывания, которое находит выражение в различных продуктах чтения и письма. Результатом письменной речи является текст. В психолингвистике письменная речь

выступает как средство коммуникации, общения, передачи информации посредством различных языковых и смысловых средств.

В психологии письменная речь рассматривается как результат взаимодействия различных систем – анализаторной, моторной, речевой. Д. Б. Эльконин отмечает, что в основе письменной речи также лежат более тонкие психологические процессы. Написанное слово моделирует произносимое слово, воспроизводит в форме пространственных отношений временные отношения звуков, существующих в слове [48, с. 53].

В психологической структуре письменной речи, по мнению А. Н. Корнева, выделяются операциональные компоненты, которые составляют единую самоорганизующуюся систему. Это языковые компоненты, когнитивные функции, сенсомоторные процессы, зрительно-пространственная ориентировка, изобразительно-графические способности. Их взаимодействие автоматизировано, что обеспечивает процесс чтения и письма [25, с. 62].

Особую роль в письменной речи выполняют высшие психические функции, на что указывают исследования А. Р. Лурии. Под высшими психическими функциями понимают процессы, которые определяют познание и психическую деятельность человека (восприятие, внимание, память, мышление, воображение). Особое значение в формировании письменной речи играют такие высшие психические функции, как внимание и память, а также восприятие (зрительное, слуховое, пространственное) [29, с. 108].

В педагогике письменная речь рассматривается как вид речи, которым овладевают дети в процессе обучения и воспитания. В дошкольном возрасте создаются условия для развития письменной речи в процессе подготовки к обучению грамоте. Если процесс формирования письменной речи затруднен, нарушен, то их причины и особенности коррекции изучается такая наука, как логопедия. Она рассматривает виды

нарушений письменной речи, направления и содержание коррекционной работы по профилактике и преодолению нарушений чтения и письма.

Рассмотрим отдельно содержание понятий «письмо» и «чтение» в психолого-педагогической литературе.

Л. А. Евдокимова отмечает, что письмо есть знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени [16, с. 27].

А. Р. Лурия считает, что процесс письма состоит из следующих психофизических компонентов:

- акустический компонент, речевой и неречевой слух, фонематическое восприятие, позволяющие услышать звуки, выделить и дифференцировать их;

- артикуляционный компонент: состояние органов артикуляционного аппарата, артикуляционная моторика, возможность уточнить звук;

- зрительный, или оптический, компонент: работа зрительного анализатора, направленная на формирование графического образа звука, его перевода в графемы, буквы;

- пространственный компонент: правильная пространственная организация букв, возможность ориентирования на листе бумаги в процессе письма;

- комплекс высших психических функций, обеспечивающих процесс письма – зрительная, слуховая память, внимание, восприятие, воображение;

- моторный компонент письма – это собственно процесс перевода устной речи в письменную, навыки письма, которые в процессе обучения становятся автоматизированными [29, с. 43].

В структуре письма А. Р. Лурия также выделяет следующие операции:

- мотивационный (постановка задачи, наличие побуждения, мотива, потребности в написании, передачи информации);
- подготовительный (мысленное составление плана письменного высказывания, смысловой последовательности мыслей);
- практический (непосредственное написание текста, изложение посредством знаков и символов) [29, с. 45].

В процессе письма важную роль играет операция по соотнесению выделенной в слове фонемы с ее символом – буквой, которая представляет собой зрительный образ звука. Важную роль в данном процессе играют умения дифференцировать звуки, буквы, различать звуки по сходным акустическим и артикуляционным свойствам, различать буквы по сходным элементам. С. П. Дементьева считает, что для осуществления данной операции требуется достаточный уровень таких процессов, как зрительный анализ и синтез, фонематический анализ и синтез, зрительно-пространственные представления [15, с. 16].

Л. Е. Журова отмечает также важность такого компонента письма, как моторные навыки, умение осуществлять кинестетический контроль, писать правильно, графически верно отображать элементы букв. Важную роль в данном процессе играет сформированность мелкой моторики пальцев рук, наличие достаточного уровня графических и изобразительных умений и навыков, которые формируются в дошкольном возрасте и являются предпосылками для навыков письма [32, с. 9].

Чтение – это также вид письменной речи, который, в отличие от письма, предполагает воссоздание звуковой формы слова по его графической модели. При этом процесс чтения предполагает не только воспроизведение прочитанного, но и его понимание и осмысление. И. Н. Агафонова отмечает, что чтение – это важный показатель психического развития ребенка, так как в процессе чтения задействованы

многие психологические механизмы и функции, в первую очередь восприятие, внимание, память, пространственные представления и другие [1, с. 12].

А. А. Леонтьев считает, что чтение – это один из самых сложных и значимых видов психической деятельности, который доступен человеку. Сложность чтения заключается в том, что это двусторонний процесс: с одной стороны, чтение включает непосредственное восприятие символов, во-вторых, чтение позволяет отражать действительность в сознании, формируя определенные образы. Чтение – это воссоздание звуковой формы слова в виде графической модели, ее восприятие и осмысление [28, с. 51].

Р. И. Лалаева, Л. В. Бенедиктова определяют чтение как форму речевой деятельности, которая включает в себя прием и передачу информации от автора текста к читателю. В данной речевой деятельности выделяются такие уровни, как мотивационный (потребность в чтении, интересы и мотивы личности), уровень планирования (предварительный просмотр текста, его заголовка, определение основной идеи, темы, прогнозирование содержания текста), исполнительский уровень (непосредственно процесс чтения и смысловая обработка прочитанного) [27, с. 63].

В структуре чтения выделяются две стороны – техническая и смысловая.

А. В. Огаркина отмечает, что техническая сторона включает в себя оптическое восприятие текста, его воспроизведение (чтение вслух) посредством речевого аппарата или мысленно (чтение про себя). Техническая сторона оценивается по таким параметрам, как скорость, правильность, ведущий способ чтения [33, с. 12].

Скорость чтения (темп чтения) – это количество прочитанных знаков (букв, слов) за определенную единицу времени. Правильность чтения – это правильное воспроизведение слов в процессе чтения без наличия ошибок.

К таким ошибкам относятся нарушение орфоэпии, пропуски или добавления букв, слогов, слов, пропуски строк, недостаточная выразительность чтения, отсутствие интонационного обозначения начала и конца предложения и другие. Способ чтения – это показатель, который отражает единицу чтения – буква, слог, слово, группа слов. По А. Н. Корневу, выделяется шесть способов чтения:

- побуквенный способ чтения;
- способ чтения с переходом от побуквенного к слоговому;
- слоговой способ чтения;
- способ чтения с переходом от слогового к чтению целыми словами;
- способ чтения целыми словами;
- способ чтения группами слов [25, с. 29].

Л. В. Бенедиктовой, Р. И. Лалаевой выделяются три способа чтения – побуквенное, послоговое и чтение целыми словами, фразами (словесно-фразовое чтение) [27, с. 66].

Смысловая сторона чтения включает в себя понимание смысла и значения слов, предложений, текста в целом, понимание основной идеи, содержания текста. Л. Г. Милостивенко считают, что показателями, которые отражают сформированность смысловой стороны чтения, являются:

- глубина понимания прочитанного текста;
- ясность представлений о причинно-следственных и временных отношениях между событиями;
- полнота представлений о том, о чем говорится в тексте;
- точность передачи своими словами основной идеи, содержания текста [31, с. 14].

Процесс чтения способствует формированию умений и их автоматизации – навыков чтения. Н. Н. Оморокова под навыком чтения

понимает комплекс автоматизированных умений, позволяющих быстро, правильно, выразительно читать текст (техническая сторона чтения), и умений, которые дают возможность понимать смысл, отвечать на вопросы после чтения (смысловая сторона чтения) [34, с. 21].

Т. Г. Егоров в формировании чтения выделяет следующие этапы:

- овладение звукобуквенными обозначениями;
- послоговое чтение;
- становление синтетических приемов чтения;
- синтетическое чтение [17, с. 38].

Первый этап формирования навыка чтения – это овладение звукобуквенными обозначениями. Дети овладевают звукобуквенным анализом и синтезом, учатся обозначать разные звуки, строить схемы и так далее. После того, как ребенок овладевает умениями выделять звуки, он учится соотносить их с буквами – графическими изображениями. Далее идет синтез букв, слогов, слов. На данном этапе основная трудность для детей заключается в слиянии звуков в слоги.

Второй этап – послоговое чтение. Дети учатся читать по слогам, а затем объединять слоги и читать словами. На данном этапе основное внимание уделяется технической стороне чтения, но при этом уже проводится работа по формированию умений осмысливать прочитанное. У детей появляется «смысловая догадка», то есть дети уже могут понимать слово, не дочитывая его до конца.

Третий этап – становление синтетических приемов чтения. На данном этапе наблюдается переход от аналитического чтения к синтетическому. Дети уже могут читать целыми словами, особенно если эти слова знакомы, обладают простой слоговой структурой, без стечения согласных звуков. При чтении сложных слов отмечается послоговое чтение. Важную роль продолжает играть смысловая догадка, которая повышает скорость чтения и осмысления текста. Могут возникнуть такие

ошибки чтения, как неправильное прочтение окончаний, замена слогов, букв, то есть ребенок начинает угадывать.

Четвертый этап – это синтетическое чтение. Дети уже могут читать словами и группами слов, у них повышается скорость чтения, поэтому основное внимание уделяется не технической стороне, а смысловой стороне чтения. Дети способны объединять слова и фразы в единый контекст, определять основную идею, отвечать на вопросы по тексту, строить связное высказывание. Ошибки чтения становятся редкими, так как смысловая догадка контролируется произвольным зрительным восприятием [17, с. 43].

Таким образом, письменная речь рассматривается как вид речевой деятельности, в основе которой лежит оформление законченной мысли или связного высказывания в письменной форме. Письменная речь включает письмо и чтение. Письмо – это совокупность операций по преобразованию фонем в графемы посредством графо-моторных навыков. Чтение – это воссоздание звуковой формы слова в виде графической модели, ее восприятие и осмысление. В основе чтения и письма лежат процессы и функции, которые являются предпосылками письменной речи. Это устная речь, зрительно-пространственные функции, познавательные процессы, мелкая моторика.

1.2 Закономерности формирования предпосылок письменной речи в дошкольном возрасте

Особенности развития письменной речи, ее предпосылок в онтогенезе рассматривают Л. С. Выготский, Р. И. Лалаева, А. А. Леонтьев, М. Р. Львов, М. Е. Хватцев, Д. Б. Эльконин и другие. Рассмотрим закономерности формирования письменной речи на этапе младенчества, раннего и дошкольного возраста.

На первом этапе – от рождения до года – формируется основа для дальнейшего речевого развития ребенка. В работах М. Е. Хватцева

отмечается, что самым первым проявлением речи является крик ребенка, который через два-три месяца сменяется гулением. Это этап активной подготовки речевого аппарата к произношению звуков. На первом году жизни речевое развитие идет от крика, гуления и лепета к появлению первых слов и предложений (слов-корней). На этой основе происходит дальнейшее развитие речи в раннем возрасте – от года до трех лет.

На втором этапе – в раннем возрасте – развитие речи осуществляется как в фонетическом, так и лексико-грамматическом аспектах. Вторым годом жизни – это время активного развития слухового и произносительного аппарата, дети начинают воспроизводить гласные звуки, а также твердые согласные, которые звучат как мягкие. У детей формируется способность к подражанию речи взрослых, понимание речи, пополнение словарного запаса [8, с. 15].

Третий год жизни – это период, когда повышается подвижность артикуляционного аппарата, но при этом звукопроизношение еще не соответствует нормам. У детей оформляется произношение различных групп звуков, в том числе губно-зубных. Этому способствует и развитие фонематического восприятия. Как отмечает Т. Б. Филичева, у ребенка к трем годам достаточно хорошо сформировано фонематическое восприятие, что позволяет ему слышать звуки, воспроизводить их, в том числе слова со стечением согласных. При этом дети могут допускать ошибки в произношении звуков, сходных по артикуляции [44, с. 19].

К среднему и старшему дошкольному возрасту фонематические процессы совершенствуются, дети могут различать в потоке речи звуки, подбирать необходимые слова на заданные фонемы. Л. Е. Журова подчеркивает, что дошкольники могут выделять звуки в составе слова (первый и последний), проводить звуковой анализ слова, произносить выделяемые звуки интонационно выразительно, называть звуки отдельно, определять их последовательность [32, с. 51].

Наиболее высокого уровня фонематические процессы и звукопроизношение достигает в старшем дошкольном возрасте. Старшие дошкольники правильно произносятся все звуки родного языка и слова различной слоговой структуры, что обеспечивается сформированной артикуляционной моторикой и фонематическими процессами. В 6-7 лет дети в результате обучения грамоте могут выполнять задания на звуковой анализ и синтез, а именно: определять звук в начале, середине и конце слова, последовательность звуков, их порядок в слове, общее количество звуков, соединять звуки в буквы, подбирать слова на заданный звук, моделировать различные слова, составлять графические схемы. Это создает основу для дальнейшего обучения и формирования письменной речи – чтения и письма.

Помимо фонематического слуха, фонематического анализа и синтеза в старшем дошкольном возрасте активно пополняется словарь, развивается связная речь. В старшем дошкольном возрасте (6-7 лет) активно пополняется словарный запас и совершенствуется грамматическая сторона речи. В 6-7 лет количество слов доходит до 3500-4000 слов. Р. А. Белова-Давид отмечает, что за счет развития восприятия, внимания, памяти, мышления у детей расширяются представления об окружающем мире, о свойствах и признаках предметов, действиях и качествах действий, происходит пополнение активного словарного запаса [4, с. 22].

Старшие дошкольники успешно овладевают всей системой родного языка, в том числе фонетикой, лексикой и грамматикой, что дает возможность для общения, развития связной речи, коммуникации с окружающими. К старшему дошкольному возрасту происходит формирование ядра словаря. Вместе с тем семантическое и, частично, грамматическое развитие остаются ещё не завершёнными, на что указывает Е. Н. Российская. В старшем дошкольном возрасте пополнение словаря связано не только с расширениями представлений об окружающей действительности, но и сформированием словообразования. Словарь

растет за счет производных слов. Словообразовательный уровень языка выступает обобщенным отражением способом образования новых слов на основе определенных правил комбинации морфем и структуре производного слова [37, с. 59].

Грамматический строй речи в старшем дошкольном возрасте также активно формируется, что дает возможность для освоения грамоты и дальнейшего обучения в школе. Дети осваивают и используют в речи различные грамматические категории как в морфологии, так и в синтаксисе. Это изменение слов по числам, родам, падежам, использование различных способов словообразования, освоение различных типов предложений. Без овладения грамматикой невозможно речевое общение детей.

В то же время следует отметить, что для старших дошкольников грамматика представляет ряд трудностей. А. Н. Гвоздев отмечает, что в отношении существительных наиболее трудным является освоение окончаний, в отношении прилагательных – сравнительной степени, в отношении глаголов – основы слова. В грамматике могут наблюдаться ошибки в использовании однородных членов предложений, в нарушении порядка слов в предложении и другие

А. Н. Гвоздевым раскрыта следующая закономерность. Продуктивные, типичные формы словоизменения и словообразования детьми осваиваются в первую очередь, например, падежные окончания имен существительных, формы изменения глаголов по лицам, временам. Все исключительное, единичное осваивается с трудом, как правило, в процессе школьного обучения [32, с. 61].

А. А. Леонтьев отмечает, что навыки письма тесно связаны с устной речью, имеет психологическую основу, которая обеспечивает реализацию различных форм письма. С психологической точки зрения письмо, по мнению А. А. Леонтьева, включает три основных операции:

- обозначение фонем, или звуков речи, в виде символов – букв;

– моделирование посредством графических символов звуковой структуры слова;

– графо-моторные операции [28, с. 94].

Первая операция – символизация, обозначение фонем, или звуков речи, в виде символов – букв. Данный навык формируется у детей в дошкольном возрасте в процессе игры, изобразительной деятельности. Важным является также достаточный уровень сформированности фонематического восприятия у детей.

Для формирования операции моделирования посредством графических символов звуковой структуры слова необходимо фонематическое восприятие. М. Е. Хватцев считает, что навык моделирования посредством графических символов звуковой структуры слова формируется у детей в процессе обучения грамоте и осуществляется следующим образом:

– на первом этапе происходит фонологическое структурирование звуковой стороны слова, ребенок устанавливает временную последовательность;

– на втором этапе происходит трансформация данной последовательности из временной в пространственную [46, с. 42].

Процессы развития фонематического восприятия, трансформации последовательности фонем в пространственный ряд графем осуществляются параллельно с фонематическим анализом и синтезом и графо-моторными операциями, которые являются конечным этапом в процессе формирования операций письма.

Графо-моторные навыки основаны на различных психических функциях, восприятии, внимании, зрительно-моторной координации. О. А. Токарева подчеркивает, что важнейшим звеном является развитие двигательного анализатора, произвольных движений, мелкой моторики [43, с. 196]. В период дошкольного возраста формируется интеграция зрительного и двигательного анализаторов. Зрение принимает участие в

управлении движением руки, то есть зрительно-моторная координация становится ведущим регуляторным механизмом в формировании графо-моторных навыков. Поэтому сформированность зрительно-моторной координации является одним из важнейших показателей готовности детей к обучению в школе. Письмо, таким образом, является комплексом всех трех операций, которые действуют координированно и согласованно.

В процессе онтогенеза дети старшего дошкольного возраста осваивают устную речь, при этом у них формируются предпосылки письменной речи. Это зрительные функции – восприятие образа буквы, формирование зрительного-двигательного навыка, зрительного контроля в процессе написания букв. Также это слуховые функции, к которым относятся как физиологический слух, так и речевой слух, фонематическое восприятие. В процессе развития у детей формируются познавательные процессы, которые участвуют в письменной речи (восприятие, внимание, память, мышление). Важную роль играют такие предпосылки письменной речи, как моторные навыки, умение отображать звуки посредством графических символов. В ходе обучения дети знакомятся с буквами, их элементами, у них формируются навыки письма. Дети узнают, что существует написание буквы в разных вариантах (строчные, заглавные, печатные, письменные).

Овладение навыком чтения и письма дети овладевают только в ходе целенаправленного и систематического обучения. Для этого необходима работа по формированию предпосылок письменной речи, то есть по развитию зрительных, слуховых функций, познавательных процессов, мелкой моторики, а также устной речи. В ходе обучения, выполнения различных игр и упражнений создаются условия для овладения письменной речью. Своевременное развитие предпосылок письменной речи создает условия для дальнейшего успешного обучения грамоте, формирования навыков чтения и письма. Данной работе значительное внимание уделяется в дошкольном возрасте, особенно в старшей и

подготовительной к школе группе, когда формируется психологическая готовность к обучению в школе.

Таким образом, на всех этапах онтогенеза идет процесс формирования предпосылок письменной речи. Особую роль играет старший дошкольный возраст, так как у детей в основном завершаются процессы развития фонематической, произносительной системы, а также лексико-грамматической стороны речи. У старших дошкольников совершенствуется мелкая моторика, познавательные процессы становятся более произвольными. В старшем дошкольном возрасте подвижность органов артикуляции увеличивается, при сформированном фонематическом слухе дети успешно овладевают звукопроизношением. Для старших дошкольников характерно освоение родного языка, системы звуков, а также сформированность фонематических процессов. При отсутствии речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста не наблюдаются дефекты звукопроизношения. Фонематические процессы формируются у детей на протяжении раннего и дошкольного возраста. В дошкольном возрасте ребенок, благодаря целенаправленному обучению, овладевает фонематическим анализом и синтезом.

В старшем дошкольном возрасте речевая система активно развивается, активно усваиваются основные грамматические категории. Расширяется словарный запас, преимущественно за счет имен существительных, а также за счет качественных прилагательных. Ребенок пользуется не только простыми распространенными, но и сложносочиненными предложениями с союзами «а», «и», а также сложноподчиненными с придаточными причины и времени. Развивается функция словоизменения. В грамматической стороне развиваются как морфологический, так и синтаксический компонент.

Все это создает условия для развития предпосылок письменной речи у детей старшего дошкольного возраста.

Выводы по главе 1

Письменная речь рассматривается как вид речевой деятельности, в основе которой лежит оформление законченной мысли или связного высказывания в письменной форме. Письменная речь включает письмо и чтение. Письмо – это совокупность операций по преобразованию фонем в графемы посредством графо-моторных навыков. Чтение – это воссоздание звуковой формы слова в виде графической модели, ее восприятие и осмысление. В основе чтения и письма лежат процессы и функции, которые являются предпосылками письменной речи. Это устная речь, зрительно-пространственные функции, познавательные процессы, мелкая моторика.

В дошкольном возрасте происходит усвоение произносительной, лексико-грамматической стороны речи, графо-моторных навыков, которые являются предпосылками для овладения письменной речью. Для старших дошкольников характерно освоение родного языка, системы звуков, а также сформированность фонематических процессов. При отсутствии речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста не наблюдаются дефекты звукопроизношения. Фонематические процессы формируются у детей на протяжении дошкольного возраста. В дошкольном возрасте ребенок, благодаря целенаправленному обучению, овладевает фонематическим анализом и синтезом.

В дошкольном возрасте речевая система активно развивается, активно усваиваются основные грамматические категории. Расширяется словарный запас, преимущественно за счет имен существительных, а также за счет качественных прилагательных. Ребенок пользуется не только простыми распространенными, но и сложносочиненными предложениями с союзами «а», «и», а также сложноподчиненными с придаточными причины и времени. Развивается функция словоизменения. В

грамматической стороне развиваются как морфологический, так и синтаксический компонент.

ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте (Г. И. Жаренкова, Г. А. Каше, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и другие).

Клиническая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи включает описание факторов, которые привели к нарушению речи, а также наличие синдромов, нарушений различных систем организма, которые являются сопутствующими при общем недоразвитии речи.

Е. М. Мастюкова отмечает, что у детей с общим недоразвитием речи присутствуют различного рода неврологические синдромы, которые неблагоприятно сказываются на речевой деятельности. Они вызваны факторами, которые оказали влияние на развитие ребенка в пренатальный, натальный и постнатальный период развития. Это такие факторы, как болезни матери во время беременности, тяжелые роды, заболевания ребенка в период младенчества и раннего возраста [30, с. 7].

Т. В. Ахутина считает, что на формирование речи ребенка значительное влияние оказывают факторы, которые вызвали различные по тяжести поражения головного мозга. Как правило, это нарушения в формировании различных отделов вследствие вредного воздействия интоксикаций, инфекций на плод. Наиболее опасным периодом является третий-четвертый месяц внутриутробной жизни, так как на этом этапе

происходит дифференциация нервных клеток, закладываются физиологические основы речевой деятельности. Особенно интенсивно развиваются лобные доли левого полушария коры головного мозга, что необходимо для реализации речевых функций [3, с. 196].

По клиническим проявлениям общего недоразвития речи выделяются три основные группы детей (Е. М. Мастюкова).

Первая группа – это дети, у которых присутствуют незначительные нарушения центральной нервной системы. Это дети с неосложненным вариантом общего недоразвития речи. Для них характерны отдельные неврологические дисфункции – неточность мышечных дифференцировок, нарушения регуляции мышечного тонуса, эмоционально-волевая незрелость, недостаточная произвольность высших когнитивных функций и другие.

Вторая группа – это дети, у которых присутствуют более разнообразные проявления мозговой дисфункции, наличие патологических и неврологических синдромов. К ним относятся синдром двигательных расстройств, неврозоподобный синдром, цереброастенический синдром, повышенное черепное давление. У таких детей отмечаются низкая умственная и физическая работоспособность, нарушение некоторых видов праксиса и гнозиса, нарушение общей и мелкой моторики. Это негативно отражается на развитии устной речи детей.

Третья группа – это дети с общим недоразвитием речи, у которых наблюдаются различные поражения речевых зон коры головного мозга, что приводит к полному отсутствию речи. Например, значительную часть детей составляют дошкольники с моторной алалией. Данным детям требуется комплексный подход с участием различных специалистов для развития речи. Тяжелое недоразвитие речи обуславливает необходимость обучения в группах компенсирующей направленности, формирования всех компонентов речевой и познавательной деятельности [30, с. 10].

Р. Е. Левина в общем недоразвитии речи выделяет три уровня, причем третий уровень характеризуется как развернутая обиходная речь, не имеющая грубых нарушений в фонетической и лексико-грамматической стороне. Понимание обращенной речи близко к норме. Дети говорят развернутыми фразами, способны поддержать беседу, дать ответы на вопросы, составить предложения по теме, по картинке. Однако присутствуют элементы лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [24, с. 167].

В речи детей с общим недоразвитием III уровня наблюдается нарушение тех звуков, которые отличаются тонкими акустическими или артикуляционными признаками. К таким звукам относятся сонорные, свистящие и шипящие звуки. Нарушения звукопроизношения проявляются в пропусках звуков, заменах, искажении. У детей нарушена слуховая дифференциация звуков вследствие недостаточного развития фонематических процессов – фонематического восприятия, анализа и синтеза. Ошибки в фонетической стороне отражаются в устной и письменной речи, в связной речи, в формировании грамматической стороны речи.

Нарушения речи вызывают вторичные отклонения в других познавательных процессах – восприятии, внимании, памяти, мышлении, воображении.

Восприятие детей с общим недоразвитием речи III уровня отличается недостаточной сформированностью неречевого и речевого слуха, зрительных функций. Зрительное восприятие детей с ОНР отличается нарушением зрительного гнозиса – узнавания сложных и зашумленных изображений, зрительно-пространственной ориентировки, трехмерных объектов. В слуховом восприятии наблюдается недостаточный уровень слуховых функций как на уровне неречевого, так и речевого слуха и способностей к переработке слуховой информации. У детей с общим

недоразвитием речи наблюдается нарушение фонематического восприятия [31, с. 12].

Внимание детей с ОНР III уровня, по данным ученых (Т. В. Ахутина, Т.А. Фотекова), характеризуется наличием малого объема внимания, недостаточной устойчивостью, низким уровнем распределения и концентрации. Это вызывает трудности сосредоточения детей на учебном материале, отвлекаемость, что снижает эффективность обучения. Нарушение внимания вызывает трудности учебной и познавательной деятельности – нарушение самоконтроля, снижение работоспособности, рассеянность, отвлекаемость. Чаще всего недостаточность произвольного внимания детей с ОНР проявляется при выполнении упражнений, связанных с умственной деятельностью, в процессе выполнения заданий, требующих усидчивости, сосредоточения [3, с. 196].

Память детей с ОНР III уровня, по мнению ряда авторов (Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина), также отличается своеобразием. У детей наиболее сохранной является смысловая, зрительная память. Больше всего страдает логическая, вербальная, слуховая память, основанная на речи. Дети часто забывают сложные инструкции, для них трудность вызывает большой объем информации без опоры на наглядность. Несформированность всех видов памяти затрудняет процесс запоминания информации, снижения успеваемости. Детям требуется дополнительная помощь, повтор инструкции, опора на зрительные образы.

Мышление детей с ОНР III уровня отличается своеобразием в развитии анализа и синтеза, сравнения и обобщения, то есть операций словесно-логического мышления. Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова отмечают, что по уровню сформированности логических операций мышления дети с ОНР отстают от сверстников с нормальным речевым развитием. У детей наблюдаются трудности в анализе, синтезе, сравнении, обобщении, классификации. Наибольшие трудности проявляются в переработке устной, словесной информации, лучше – наглядно-образной и

наглядно-действенной. Деятельность детей при решении познавательных задач отличается нарушением плановости, последовательности. Сниженной является познавательная активность [8, с. 25].

Воображение детей с общим недоразвитием речи снижено по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием. В целом воображение детей не отличается по показателям, но при этом используемые образы более схематичные, не детализированные. Вследствие ограниченности словарного запаса и представлений об окружающей действительности показатели воображения детей с общим недоразвитием речи ниже. Дети используют только те категории тем и объектом, с которыми они встречаются в обиходе. Редко используются категории, которые являются абстрактными, обобщенными.

Нарушения речи у детей с ОНР отражаются не только на познавательных процессах, но и на различных сферах личности – двигательной, коммуникативной, эмоционально-волевой, мотивационной.

Двигательная сфера детей с общим недоразвитием речи включает такие особенности, как соматическая ослабленность, недостаточный уровень развития общей и мелкой моторики – ловкости движений, координированности, быстроты, переключаемости движений, четкости выполнения. Также могут проявляться нарушения артикуляционной моторики, что приводит к недостаткам звукопроизношения и просодики.

Коммуникативная сфера больше всего связана с особенностями речи детей. Личностные особенности детей с особенностями речевого развития характеризуются впечатлительностью, ранимостью, стремлением соответствовать определенным нормам общения. Исследования Т. А. Марковой, В. Г. Нечаевой, А. П. Усовой убедительно показывают важную роль общения со сверстниками в формировании личности ребенка и его взаимоотношений с другими детьми. У детей с ОНР недостаточно сформированы коммуникативные умения и навыки вследствие

ограниченности словаря и нарушений грамматической стороны речи, связности высказывания, умений вести диалог [6, с. 42].

Несформированность коммуникативной сферы отражается на формировании качеств личности детей с ОНР, что ведет к замкнутости, закрытости, сниженной самооценке, ранимости, нерешительности. Недостаточность вербальных средств коммуникативной деятельности лишает возможности взаимодействия между детьми, становится препятствием в формировании различных видов деятельности, в том числе игры, учения, общения, взаимодействия. В свою очередь низкий уровень общения замедляет темп развития речи и других психических процессов (Л. Г. Галигузова, А. Г. Рузская).

Эмоционально-волевая сфера детей с общим недоразвитием речи отличается эмоциональной нестабильностью, наличием тревожности, страхов, переживаний своего речевого дефекта. У детей могут быть трудности в выражении своих эмоций, неустойчивость настроения, что необходимо учитывать в процессе коррекционной работы. Вследствие недостаточности внимания, самоконтроля у детей наблюдаются трудности волевой регуляции поведения.

Мотивационная сфера детей с ОНР отличается недостаточной сформированностью познавательного интереса, незрелостью внутренних мотивов учения, слабой выраженностью и кратковременностью побуждений к различным видам деятельности. Деятельность детей мотивируется нестойкими, слабо выраженными внешними мотивами. При правильной организации образовательного процесса у детей формируется мотивационная структура, положительное отношение к школе и обучению, что повышает эффективность коррекционного воздействия. Повышает мотивацию детей использование игровых приемов логопедической работы, разнообразие упражнений, различных средств наглядности и визуализации учебного материала.

Рассмотренные психологические особенности детей с ОНР существенно затрудняют обучение и воспитание ребенка, поэтому необходимо учитывать и педагогические особенности детей. У детей выявляется ряд особенностей в психической и личностной сфере, которые вызывают быструю утомляемость в процессе обучения. При организации работы с детьми с ОНР необходимо учитывать произвольность познавательных процессов, недостаточную мотивацию и волевую регуляцию поведения, неустойчивость эмоционального состояния, повышенную утомляемость. Все эти особенности необходимо учитывать при организации коррекционно-образовательного процесса, в том числе в работе по развитию предпосылок письменной речи.

Таким образом, общее недоразвитие речи – это вид речевого нарушения, при котором наблюдается позднее появление речи в онтогенезе, сниженный объем словарного запаса по сравнению с возрастной нормой, нарушения звукопроизношения, фонематических процессов, нарушение грамматического строя и связной речи. Третий уровень общего недоразвития речи отличается недостаточностью развития фонетической и лексико-грамматической стороны речи с наличием обиходной развернутой речи. Дети с общим недоразвитием речи имеют особенности развития психических процессов, а также двигательной, эмоционально-волевой, коммуникативной и мотивационной сферы. Детям с ОНР свойственны нарушения произвольности слухового внимания, словесной памяти и логического мышления, а также недостаточность общей и мелкой моторики, эмоциональная неустойчивость, трудности в коммуникации, волевой регуляции деятельности и мотивации.

Далее рассмотрим особенности проявления нарушений предпосылок письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР с III уровнем.

2.2 Проявление нарушений предпосылок письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень)

Рассмотрим состояние функций и процессов, которые являются предпосылками письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень).

1. Слуховые функции.

У детей с ОНР даже небольшое снижение слуха нередко служит одной из причин задержки речевого развития и обнаруживается у детей с диагнозом общее недоразвитие речи, являясь дополнительным компонентом, приводящим к отставанию формирования речевой функции и письменной речи [9, с. 18].

Проведенные Т. А. Фотековой исследования способностей к переработке слуховой информации у школьников с ОНР дают сведения о нарушениях у них слухоречевой памяти, воспроизведения ритмических структур и фонематического восприятия. Это также является предпосылками для формирования нарушений письменной речи [45, с. 29].

2. Зрительно-пространственные функции.

На становление и дифференциацию зрительных образов влияет развитие речи, её номинативной функции. В свою очередь поражение периферического конца оптико-пространственной функциональной мозговой системы также ведет к недоразвитию речи.

Анализ затруднений детей с ОНР при школьном обучении показывает, что многие из них вызваны затруднениями в изображении формы буквы, её пространственного расположения или количественного соотношения элементов, к указанным прибавляются затруднения в определении цвета и формы, и также др. трудности [32, с. 18].

Исследование Т. А. Фотековой показывает, что у детей с ОНР показатель зрительного гнозиса (узнавание перцептивно сложных изображений), переработки зрительно пространственной информации

(выполнение проб на запоминание невербализуемых фигур, рисунка и копирования трехмерного объекта, складывания кубиков Кооса, выполнения пространственно организованных движений) значительно ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием [45, с. 30].

3. Двигательные функции.

В работах Т. Б. Филичевой, Г. Ф. Чиркиной можно найти данные, свидетельствующие о некоторой двигательной недостаточности у детей с ОНР. Им наряду с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием локомоторных функций присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы. У значительной части детей двигательная недостаточность выражается в виде плохой координации сложных движений, неуверенности в выполнении точно дозированных движений, снижении скорости и ловкости выполнения [44, с. 32].

У детей данной категории наблюдаются особенности мелкой моторики пальцев рук, появляющиеся в недостаточной координации пальцев, кисти руки. При проведении специальных проб более отчетливо обнаруживается резко выраженная замедленность, застревание на одной позе, пропуск отдельных элементов и другие особенности. Данный факт обуславливается сложностью патогенеза речевых расстройств, являющихся механизмом общего недоразвития речи.

Так, при сочетании общего недоразвития речи с дизартрией у детей отмечаются изменения мышечного тонуса, ограничения подвижности артикуляционных мышц в результате параличей и парезов. При этом в первую очередь нарушаются наиболее тонкие и дифференцированные движения. Помимо нарушения артикуляционной моторики у этих детей выявляются нерезко выраженные нарушения равновесия и координации движений, недостаточность мелкой моторики пальцев рук, несформированность общего и орального праксиса.

Исследование моторных функций, осуществленное Т. А. Фотековой, демонстрирует нарушение кинестетического праксиса (праксиса позы

пальцев, орального и артикуляционного праксиса) и серийной организации движений у детей с ОНР по сравнению с детьми без речевых нарушений. Нормально развивающиеся дети имеют достоверно более высокие значения этих показателей во всех возрастных группах [45, с. 30].

4. Когнитивные функции.

У детей с ОНР имеет место сложное сочетание нарушений речи и познавательной деятельности. С одной стороны, это связано с замедлением темпа психического развития и избирательной недостаточностью отдельных психических функций вследствие органического поражения мозга при ОНР (алалия, дизартрия). С другой стороны, системное нарушение речи, несформированность фонематических функций, недоразвитие лексико-грамматической стороны речи отрицательно сказываются на развитии познавательной деятельности, вызывая вторичное недоразвитие когнитивных функций (внимания, памяти, мышления).

Особенности устной речи, а также характеристики неречевых процессов и функций у детей с общим недоразвитием речи свидетельствуют о недостаточности психологической базы, обеспечивающей процесс письменной речи, и обуславливают сложные и стойкие нарушения чтения и письма. Нарушения чтения, проявляющиеся в стойких ошибках повторяющегося характера, называют «дислексия», нарушения письма – «дисграфия».

Все нарушенные компоненты устной речи и неречевых процессов у детей с ОНР находят свое отражение в специфических недостатках чтения и письма.

Рассмотрим влияние речевых и неречевых процессов на овладение письменной речью детьми с ОНР.

1. Влияние состояния звукопроизношения детей с ОНР на овладение ими чтением и письмом.

Зависимость ошибок в письме от несовершенств произношения вытекает из фонетического принципа письма на первой стадии овладения им: ученик пишет так, как говорит. Проговаривание улучшает узнавание его, обостряет звуковой анализ, усиливает понимание произносимого. При устойчивых заменах одного звука другим, при перестановках звуков, при выпадении их делаются такие же ошибки и в письме.

Нарушение звукопроизношения лежит в основе артикуляторно-акустической дисграфии у детей с ОНР. В тех случаях, когда дефекты произношения выражаются в заменах звуков и их смешениях, в письменной речи обычно наблюдаются ошибки в соответственных группах: свистящих и шипящих, или сопоров рил или звонких и глухих, мягких и твердых, йотированных и чистых гласных.

2. Влияние состояния фонематического восприятия на овладение чтением и письмом детьми с ОНР.

По мнению М. Е. Хватцева, степень овладения разными дифференциальными признаками фонем отражается на письме и в чтении детей с общим недоразвитием речи. Это обуславливается тем, что в процессе отражения (или восприятия) звука речи в виде письменного знака решающим фактором является четкий и устойчивый правильный слуходвигательный стереотип (фонематическое восприятие) каждого звука [46, с. 91].

Существует связь между различением звуков и запоминанием их графического обозначения. Недостаточное различение акустически сходных звуков приводит к трудностям при запоминании начертания букв, усвоения их как графем (обобщенного зрительного представления о звуках речи), нарушает формирование четких звуко-буквенных связей, т.е. первую операцию письма и чтения. До тех пор пока каждый звук четко и ясно не выделен из речи в его обобщенном виде, буква остается пустым графическим начертанием, значком.

Нарушения письма, обусловленные несовершенством фонематического восприятия, в современной логопедической классификации называют «дисграфия на фоне нарушения фонемного распознавания», нарушения чтения – «фонематическая дислексия, связанная с недоразвитием фонематического восприятия».

3. Влияние состояния фонематического и других видов языкового анализа на овладение чтением и письмом детьми с ОНР.

В сложном комплексе психических процессов, на которые опирается обучение грамоте аналитико-синтетическим методом, решающая роль принадлежит способности ребенка производить анализ и синтез звукового состава слова, предложения на слова, текста на предложения. Обучение грамоте аналитико-синтетическим методом, предполагает наличие у ребенка всех видов языкового анализа.

Несформированность звукового анализа и синтеза у детей с недоразвитием речи приводит к невозможности овладения элементарным письмом и чтением, т. к. обуславливает нарушения операции моделирования звуковой структуры слова с помощью букв при письме и воспроизведения звукопроизносительного образа слова при его прочитывании. Другие виды языкового анализа и синтеза (анализ текста на предложения, предложения на слова) также являются основой осуществления операций письма, необходимых для записи мысли.

Все вышеперечисленные факты обуславливают наличие специфических нарушений в чтении и письме, обусловленных несформированностью фонематического и других видов языкового анализа и синтеза, у детей с общим недоразвитием речи. Нарушения письма, обусловленные несовершенством фонематического и других видов языкового анализа и синтеза, в современной логопедической классификации называют «дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза», нарушения чтения – «фонематическая дислексия, связанная с недоразвитием фонематического анализа и синтеза».

4. Влияние состояния лексико-грамматического строя речи на овладение чтением и письмом детьми с ОНР.

Многие ошибки, затрудняющие усвоение письма и техники чтения, обусловлены недостаточностью лексико-грамматического развития речи. На третьем уровне речевого развития аграмматизм в устной речи уже мало заметен. В письме же становятся заметными все погрешности пользования грамматическими формами.

Специфические нарушения фонетического принципа письма, обусловленные несформированностью лексико-грамматического строя речи, в современной классификации называют «аграмматической дисграфией». Нарушения чтения, обусловленные несформированностью лексико-грамматического строя речи, классифицируются как «аграмматическая дислексия» (нарушена и техническая и смысловая сторона чтения).

5. Влияние состояния неречевых процессов на овладения письменной речью детьми с ОНР.

В письме детей с ОНР ко всем указанным трудностям присоединяется и невозможность разобраться в буквенных обозначениях смешиваемых звуков. Кроме того, часто наблюдаются различные моторные нарушения не только речевого аппарата, но и нарушения подвижности взора и мелких движений рук. Могут быть также ошибки в начертании букв, связанные с неустойчивостью почерка.

Иногда у детей с нарушениями речи отмечаются затруднения различения правой и левой сторон, верха и низа (зеркальное письмо, смешение письменных начертаний букв, как б и д). Что проявляется в чтении и в письме в трудностях слежения за строкой, ведет к потере строки, недописыванию, недочитыванию слова, строчки, к соскальзыванию с одной строки на другую.

Графические ошибки нередко появляются тогда, когда перед ребенком возникают трудные для него задачи звуко-буквенного анализа

(например, написав первые две буквы слово «кузнечики», с трудом анализирует другую часть слова, допуская при записи этого слова наряду с другими ошибками замену букв по начертанию (н на п).

Нарушения чтения, проявляющиеся в заменах и смешениях графически сходных букв, классифицируются как «оптическая дислексия». Данные нарушения, проявляющиеся в письме, логопедическая классификация объединяет в отдельный вид – «оптическая дисграфия», расценивая их несформированности, главным образом, следствием несформированности зрительно-пространственных функций.

Таким образом, на формирование письменной речи у детей с ОНР влияют как компоненты устной речи, так и неречевые процессы. Их недоразвитие является причиной дисграфии и дислексии. Чтобы предупредить нарушения письменной речи у детей с ОНР, необходимо на этапе дошкольного возраста проводить логопедическую работу по предупреждению нарушений письма и чтения посредством развития предпосылок данных видов письменной речи. Профилактика нарушений предпосылок письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР должна быть направлена на развитие функций, которые необходимы в дальнейшем для формирования чтения и письма.

Выводы по главе 2

Общее недоразвитие речи – это вид речевого нарушения, при котором наблюдается позднее появление речи в онтогенезе, сниженный объем словарного запаса по сравнению с возрастной нормой, нарушения звукопроизношения, фонематических процессов, нарушение грамматического строя и связной речи. Третий уровень общего недоразвития речи отличается недостаточностью развития фонетической и лексико-грамматической стороны речи с наличием обиходной развернутой речи.

У детей с общим недоразвитием речи отмечается своеобразие не только речевой деятельности, но и неречевых процессов – когнитивных функций, двигательной сферы, эмоционально-волевой сферы. Детям с ОНР свойственны нарушения произвольности слухового внимания, словесной памяти и логического мышления, а также недостаточность общей и мелкой моторики, эмоциональная неустойчивость, трудности в коммуникации, волевой регуляции деятельности и мотивации.

Профилактика нарушений предпосылок письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР должна быть направлена на развитие функций, которые необходимы в дальнейшем для формирования чтения и письма. Для этого необходимо провести диагностику состояния данных предпосылок и на основании полученных данных разработать направления и содержание работы по профилактике нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

3.1 Выявление предпосылок письменной речи, методика и содержание диагностики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень)

Для изучения предпосылок письменной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) был проведен констатирующий эксперимент.

Задачи экспериментального исследования:

1. Выявить уровень сформированности предпосылок письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень).
2. Разработать комплекс игр и упражнений по профилактике нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень).

Исследование было проведено на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 426 г. Челябинска». В ней принимали участие 12 детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Для изучения предпосылок письменной речи были определены параметры исследования и подобраны соответствующие методики.

1. Речевые процессы:

- 1) Исследование фонематического восприятия.
- 2) Исследование фонематического анализа и синтеза.
- 3) Исследование языкового анализа и синтеза.
- 4) Исследование грамматического строя речи.

Методика Р. И. Лалаевой.

2. Неречевые процессы:

- 1) «Узнавание реалистических изображений» (А. Р. Лурия) – изучение зрительного восприятия.

2) «Кулак-ребро-ладонь» (А. Р. Лурия) – изучение мелкой моторики.

3) «Заборчик» (А. Р. Лурия) – изучение графических навыков.

4) «Графический диктант» (Д. Б. Эльконин) – изучение пространственных представлений.

Описание методик, наглядный материал к методикам, критерии оценивания и уровни сформированности предпосылок письменной речи представлены в Приложении 2.

Рассмотрим результаты исследования речевых и неречевых предпосылок письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Уровни сформированности речевых предпосылок письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Уровни сформированности речевых предпосылок письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Методика	Уровни		
	высокий	средний	низкий
Фонематическое восприятие	10	40	50
Фонематический анализ и синтез	10	30	70
Языковой анализ и синтез	-	50	50
Грамматический строй речи	-	40	60

Наглядно результаты исследования речевых предпосылок письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) представлены на диаграмме (рисунок 1).

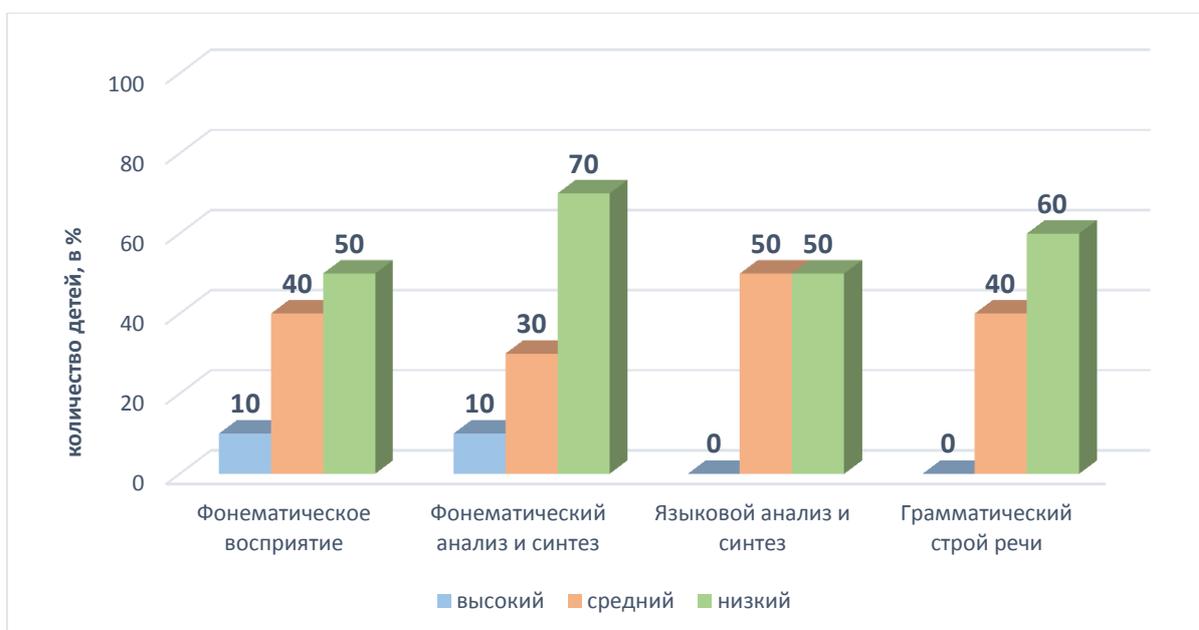


Рисунок 1 – Уровни сформированности речевых предпосылок письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Лучше всего дети справились с заданием фонематическое восприятие, но при этом были допущены ошибки при дифференциации звуков по звонкости-глухости, шипящих и свистящих звуков. У детей отмечаются ошибки при выполнении заданий, трудности дифференциации звуков по звонкости-глухости (коза – коса), шипящих и свистящих звуков (софа – сова), особенно в середине слова. Лучше дети справлялись с произношением оппозиционных звуков в начале слова: ком-дом, корка-горка. Особые затруднения вызвали слоги со свистящими и шипящими звуками, многие допустили ошибки в словах миска – мишка; каска – кашка. Детям требовалась помощь педагога в виде утрированного произнесения оппозиционных звуков, повторного произнесения слогов и слов. Лучше сформированы умения дифференцировать звуки по мягкости-твердости, в данном задании ошибки отсутствовали.

При выполнении заданий на фонематический анализ и синтез выявлено, что наиболее распространенными являются ошибки: выделение слов с заданным звуком, если он находится в середине слова, например, звук [с] в слове люстра. Если звук находится в начале слова, то задание

выполняется правильно большинством детей. Задание на определение первого ударного звука в слове дети выполнили с ошибками, выделяли неправильно ударный звук в словах удочкаА, облакО. При определении первого и последнего звука в словах задание большинство детей выполнили правильно (слова дом, пар, нога, волна, самокат, камыш, огурец, банан). Задание на определение местоположения звуков в слове (начало, середина, конец) выявило ошибки в словах «трава» (звук [р]), «кошка», «ушки» (звук [ш]). В задании на определение последовательности звуков в слове дети делали ошибки в словах из четырех звуков (рыба, шуба), но исправляли ошибки самостоятельно. Задание на определение количества звуков в слове выполнено правильно на материале слов из трех букв, единичные ошибки наблюдались на материале слов из пяти букв: батон, банка. Задание на фонематический синтез у детей вызвало затруднение при составлении слов из звуков, как правило, дети составляли слова из трех звуков, шар, дым, трудности вызывали слова из четырех звуков: [н], [у], [л], [а]; [з], [о], [р], [а].

При выполнении заданий на языковой анализ и синтез выявлено, что дети правильно определяли количество слов в предложении, но допускали ошибки в определении места слова в предложении, например, затруднялись назвать третье слово в предложении «Папа рубит дрова топором». При выполнении задания на составление предложения из слов дети справлялись с простыми предложениями из двух слов: «Наступила зима». При составлении предложений из трех и более слов наблюдались такие ошибки, как нарушение порядка слов, пропуск слов, например, из слов «на, падают, землю, тихо, снежинки» дети часто пропускали слова «тихо» («На землю падают снежинки»).

При исследовании грамматического строя выявлено, что лучше всего дети справились с заданием на изменение имен существительных по числам, наибольшие трудности возникли при употреблении предлогов. Анализ результатов показал, что для детей наибольшие трудности вызвали

задания на употребление предложно-падежных конструкций (отсутствие малоупотребительных предлогов под, над, около и другие), употребления существительных с числительным пять. В задании на изменение имен существительных наблюдались такие ошибки: по числам: рот – роты, колесо – колесы; по падежам: Каждое утро Маша привязывала бант своей (куклы). Потом Маша укладывала в коляску (куклы) и ходила на улицу со своей куклой. При согласовании имен существительных с прилагательными ошибки были единичными, исправлялись детьми самостоятельно. Но при согласовании с числительными наблюдались такие ошибки, как пять кукол, пять медвежонок, пять яблоков.

При употреблении предлогов на материале демонстрации действия ошибки были единичными с простыми и распространенными предлогами «в», «на», «под»; множественные ошибки присутствуют при употреблении таких предлогов, как «за», «около», «перед». Это вызвало, по нашему мнению, недостаточной сформированностью пространственных представлений. При изменении глаголов в форме настоящего времени по числам и родам выявлены такие ошибки, как «Фонарь светил – лампа (светило) – солнце (светила).

Нарушения словообразования выявлены при образовании слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами (пуговица – пуговичечка), при образовании прилагательных (относительных: из картона – картоночный, притяжательных: лисиный – лисья, беличье – белочный).

Таким образом, проведенное исследование показало недоразвитие у детей таких предпосылок письменной речи у детей с ОНР, как фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез, языковой анализ и синтез, грамматический строй речи.

Рассмотрим результаты исследования неречевых предпосылок письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень). Данные представлены в таблице 2 и на рисунке 2.

Таблица 2 – Уровни сформированности неречевых предпосылок письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Методика	Уровни		
	высокий	средний	низкий
«Узнавание реалистических изображений» (А. Р. Лурия)	20	30	50
«Кулак-ребро-ладонь» (А. Р. Лурия)	-	40	60
«Заборчик» (А. Р. Лурия)	-	30	70
«Графический диктант» (Д. Б. Эльконин)	-	20	80

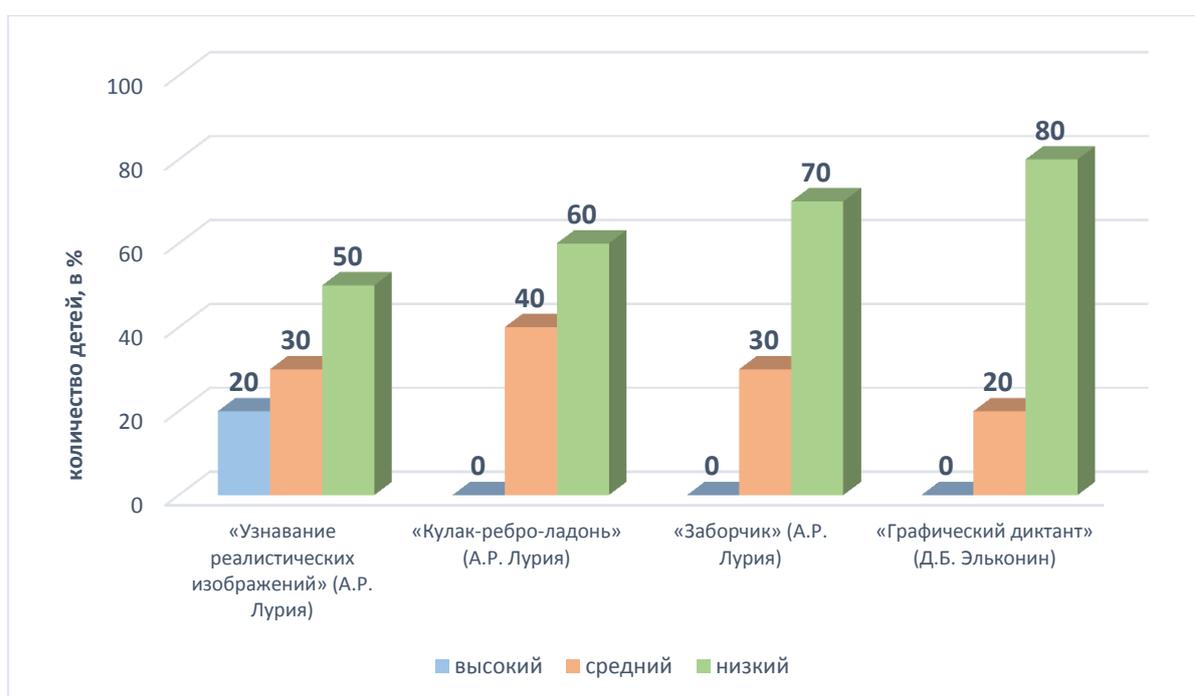


Рисунок 2 – Уровни сформированности неречевых предпосылок письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

При выполнении задания по методике «Узнавание реалистических изображений» (А. Р. Лурия) высокий уровень зрительного восприятия выявлен у 20% детей, средний уровень – у 30%, низкий – у 50% старших дошкольников с ОНР. Отмечаются следующие ошибки зрительного восприятия: трудности опознания предметов, трудности выделения частей предметов; дефицит познавательной активности, слабость навыков самоконтроля, дети не доводят процесс опознания до логического конца,

выдаётся первая случайно возникшая версия относительно смысла изображения.

При выполнении задания по методике «Кулак-ребро-ладонь» (А. Р. Лурия) высокий уровень мелкой моторики не выявлен, средний уровень – у 40% детей, низкий – у 60% старших дошкольников с ОНР. У детей отмечаются следующие ошибки: нарушение точности и плавности движений, нарушение порядка движений (кулак – ребро), повторы движений (показывают только ладонь или кулак), трудности переключения с одного действия на другой; замедленный темп выполнения, неправильная передача пространственных характеристик движений (например, поворот ладони тыльной стороной вниз).

При выполнении задания по методике «Заборчик» (А. Р. Лурия) высокий уровень графических навыков не выявлен, средний уровень – у 30% детей, низкий – у 70% старших дошкольников с ОНР. В процессе выполнения задания дети допустили множественные ошибки, показывающие низкий уровень сформированности графических навыков: распад рисунка на отдельные элементы, нарушение плавности линии, нарушение соразмерности элементов (разная высота и ширина элементов), повторы отдельных элементов, переход на другие строки (линия «съезжает» вниз или вверх).

При выполнении задания по методике «Графический диктант» (Д. Б. Эльконин) высокий уровень пространственных представлений не выявлен, средний уровень – у 20% детей, низкий – у 80% старших дошкольников с ОНР. У детей отмечаются ошибки в виде несформированности пространственных представлений (правая, левая сторона, выше – ниже), линии нечеткие, прерывистые, инструкция на слух не воспринимается. Изображения не соответствуют образцу. Это показывает, что у детей не сформирована пространственная ориентировка на листе бумаги, что негативно отражается на развитии графо-моторных навыков.

Таким образом, на констатирующем этапе был изучен уровень сформированности предпосылок письменной речи старших дошкольников с ОНР третьего уровня. Выявлено, что у детей не сформированы все компоненты, необходимые для письма и чтения. Это нарушение фонематических процессов, языкового анализа и синтеза, грамматического строя речи зрительного восприятия, пространственных представлений, мелкой моторики, графических умений. Это показывает, что необходимо проводить коррекционную работу по профилактике нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

3.2 Содержание работы по профилактике нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Для профилактики нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) были определены следующие направления коррекционной работы:

1. Развитие фонематического восприятия.
2. Развитие фонематического, языкового анализа и синтеза.
3. Развитие лексико-грамматического строя речи.
4. Развитие зрительного восприятия.
5. Развитие пространственных представлений.
6. Развитие мелкой моторики и графомоторных навыков.

Для каждого направления был составлен комплекс упражнений и игр для детей старшего дошкольного возраста с ОНР, который представлен в Приложении 2.

Рассмотрим каждое направление работы по профилактике нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи более подробно.

1. Развитие фонематического восприятия.

Развитие фонематического восприятия включало игры и упражнения на умение слышать и различать неречевые, а затем – речевые звуки. Развитие умений слышать и различать неречевые звуки осуществлялось на материале окружающих детей предметов и инструментов, например, тиканье часов, шуршание бумаги, шум ветра за окном, звучание музыкальных инструментов. В ходе таких заданий дети учились определять источник звучания, его местоположение (далеко – близко, слева – справа, спереди – сзади и т.д.), качество звучания (тихо – громко, высоко – низко, кратко – долго).

Далее фонематическое восприятие развивалось на материале речевых звуков. Одним из приемов являлось прослушивание записей, сделанных во время обследования детей. Дошкольники должны прослушать, как произносятся звуки, определить, какие произносятся верно, неверно (игра «Самый внимательный»).

Развитие фонематических процессов у детей осуществлялось с помощью метода упражнения и игрового метода (дидактические игры). Использовались следующие задания:

- «Поймай звук»;
- «Найди звук»;
- «Повтори слоги»;
- «Что потерялось?»;
- «Четвертый лишний»;
- «Выбери картинки»;
- «Раздели на группы»;
- «Запомни слова»;
- «Составь схему»;
- «Составь ряд слов»;
- «Составь слово из букв»;

- «Придумай слово на заданный звук».

Предложенные игры и упражнения были направлены на формирование умений находить нужный звук в слове, определять его место в слове. Для этого проводилась игра «Паровозик». Дети должны отобрать картинки, в названии которых есть изучаемый звук. Далее эти картинки расставляют по поезду в домике из трех вагонов, где первый вагон – это место звука в начале слова, второй вагон – это место звука в середине слова, третий вагон – это место звука в конце слова.

Умение выделить гласные и согласные звуки позволяет перейти к анализу и синтезу обратных слогов (от, ат, ут, уп, ит, ип, аль, оль). Дети играют в «живые звуки», когда каждый из них выбирает себе один из пройденных гласных и согласных звуков. По сигналу логопеда дети становятся в определенной последовательности, образуя названные слоги, (уп, ут). Одновременно детей учат преобразовывать слоги, изменяя один звук (уп-оп-от).

В процессе работы детям предлагались упражнения на звуковой анализ и синтез. Основной единицей изучения является теперь не отдельный звук в составе слова, а целое слово. Детей учат делить слова на слоги. В качестве зрительной опоры используется схема, где длинной полоской обозначено слово, короткими – слоги. Выделяются гласные звуки – красными кружочками, согласные – синими и зелеными. К концу коррекционной работы дети самостоятельно проводят анализ и синтез односложных слов (рак, шум, лук), слогов со стечением согласных (сто, шко, сту) и слов, таких, как: стол, стул, шкаф.

2. Развитие фонематического, языкового анализа и синтеза.

Для формирования фонематического анализа и синтеза использовались следующие упражнения:

- определи количество звуков в слове;
- определи последовательность звуков в слове;
- определи гласные (согласные) звуки в слове;

- определи место гласного (согласного) звука в слове;
- назови букву, соответствующую гласному (согласному) звуку;
- отстучи (отхлопай) количество слогов в слове;
- раздели слова на слоги при помощи слоговых схем;
- придумай слог с гласным звуком;
- придумай слог, в котором гласный звук на первом, втором, третьем месте;
- придумай слова, состоящего из четырех (трех, пяти и т.д.) звуков;
- придумай из данного слова новое путем добавления к нему первого звука;
- составь слова из слогов данных вразбивку.

Игры:

- «Ладочки» – детям предлагается хлопнуть в ладоши, услышав заданный звук;
- «Где спрятался звук?» – определить место заданного звука в словах, поставив фишку в схему слова;
- «Запомни слова» – в предлагаемом тексте запомнить слова с заданным звуком; подобрать слово к схеме и т.д.;
- «Буквы заблудились»: составь слова из звуков, данных в беспорядке;
- «Перестановки»: составь новые слова из звуков данного слова. Также в форме соревнования: кто составит больше слов.

Развитие языкового анализа и синтеза включало упражнения и игры с предложением и текстом. Сначала с детьми мы уточнили, что понимается под предложением и текстом. Далее в процессе коррекционной работы мы учили старших дошкольников анализу и синтезу структуры предложения. Детям предлагались следующие задания:

- определи количество слов в предложении;
- определи место слова в предложении, какое оно по счету;

– подними цифру, соответствующую количеству слов в предложении.

- составь схему предложения;
- придумай предложение с определенным словом;
- придумай предложение с тремя (четырьмя, пятью) словами;
- придумай предложение по графической схеме;
- составь предложение из трех слов, затем увеличь количество слов в нем, например, девочки рисуют на асфальте – девочки рисуют на асфальте цветы;

– восстанови предложение из слов, например, из слов: растут, на грядке, огурцы, зеленые;

– рассмотри несколько картинок, на них изображен один и тот же предмет, например, мяч лежит на полке, на мяч села муха, мальчик играет с мячом; придумай предложения по этим картинкам;

– придумай предложение по сюжетной картинке и определи, сколько в нем слов;

– придумай предложение с прямым и обратным порядком слов.

После того, как навыки анализа и синтеза структуры предложения были сформированы, предлагались задания на составление текста (рассказа):

- составление рассказов из предложений;
- составление рассказа по опорным словам (существительным и глаголам);
- составление рассказа по сюжетной картине;
- составление рассказа по серии сюжетных картин;
- составление рассказа по схеме.

3. Развитие лексико-грамматического строя речи.

Были побраны игры и упражнения на развитие словоизменения, словообразования.

Словоизменение:

- употребление существительных в именительном падеже единственного и множественного числа: «Один – много»;
- употребление существительных в косвенных падежах без предлога: «Осенние листья» (лото);
- употребление формы родительного падежа множественного числа существительных: «Чего в лесу (саду, на болоте) много?»;
- употребление предложно-падежных конструкций: с предлогами в, на, под, над, за, перед: «Что на елке, а что (кто) пол елкой?»;
- согласование прилагательных с существительными в единственном числе: «Подбери признак».

Словообразование:

- образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами: «Назови ласково»;
- образование названий детенышей животных: «Назови семью»;
- образование относительных прилагательных от существительных (из чего сделано): «Скажи по-другому», «Какая ягода?»;
- образование притяжательных прилагательных от существительных: «Чей? Чьи? Чья? Чьё?»;
- образование приставочных глаголов :«Бабушкин помощник».

Синтаксис (словосочетание и предложение):

- составление словосочетаний (согласование существительных и прилагательных): «Скажи какой?»;
- согласование слов в словосочетаниях: существительных с числительных 1, 2, 5: «Посчитай и назови»;
- составление предложений из слов: «Расскажи-ка!»;
- добавление предлогов в предложение: «Кто где?».

4. Развитие зрительного восприятия.

В процессе работы по развитию зрительного гнозиса давались задания на узнавание букв (буквенный гнозис). Например:

- найти букву среди ряда других букв;
- назвать или написать буквы, перечеркнутые дополнительными линиями;
- обвести контуры букв;
- добавить недостающий элемент;
- выделить буквы, наложенные друг на друга.

5. Развитие пространственных представлений.

Система работы по развитию у дошкольников пространственных представлений включает:

- ориентировку «на себе»; освоение «схемы собственного тела»;
- освоение и применение словесной системы отсчета по основным пространственным направлениям: вперед – назад, вверх – вниз, направо – налево;
- определение пространственной размещенности предметов относительно друг друга;
- определение пространственного расположения объектов при ориентировке на плоскости.

6. Развитие мелкой моторики и графомоторных навыков.

Для развития мелкой моторики и графомоторных навыков были подобраны различные упражнения пальчиковой гимнастики, игры на развитие кинестетического и кинетического праксиса, массажа и самомассажа, штриховки, теневой театр и другие.

Упражнения в штриховке были направлены на постановку кисти, развитие движений пальцев рук, укрепление мышц. Для штриховки также предусматривался набор карандашей, трафаретов с геометрическими фигурами, фигурами различных предметов и животных.

Обязательным элементом занятий были пальчиковые игры и упражнения, которые включали в себя следующие виды движений:

- повороты кисти вокруг оси и против оси;
- сгибания пальцев вниз – вверх;
- упоры – толчки;
- имитация действий зверей, птиц, насекомых;
- потешки – смешинки с движениями рук.

Пальчиковые игры и упражнения включали как статические, так и динамические пробы. Также в пальчиковых играх использовались различные предметы: карандаши, счетные палочки и другие.

Эффективным средством развития мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста является теневой театр, который вызывает положительные эмоции и интерес к коррекционной работе. Использовались различные задания на выполнение заданий – различных животных, предметов с помощью театра теней. Задания подбирались в соответствии с темой занятия по рисованию или лепке. Например, тема «Домашние животные»: дети лепят фигурки животных и показывают их пальчиками.

По нашему мнению, при внедрении разработанного нами комплекса упражнений и игр в рамках образовательных занятий будут создаваться условия для формирования предпосылок письменной речи у детей с ОНР III уровня. В комплекс входят игры, которые сформируют фонематические процессы, грамматический строй научат понимать и использовать в речи обобщающие слова, предлоги, приставочные глаголы, притяжательные местоимения, согласовывать прилагательные с существительными в числе, роде и падеже. С помощью данного комплекса игр воспитатели, дефектологи, логопеды смогут сформировать неречевые предпосылки письменной речи – зрительное восприятие, пространственные представления, мелкую моторику.

Выводы по главе 3

Для изучения предпосылок письменной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) был проведен констатирующий эксперимент. Для изучения предпосылок письменной речи были определены параметры исследования и подобраны соответствующие методики. Речевые процессы включали исследование фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, языкового анализа и синтеза, грамматического строя речи. Неречевые процессы включали исследование зрительного восприятия, мелкой моторики, графических навыков, пространственных представлений.

В результате проведенного исследования выявлено, что у детей не сформированы все компоненты, необходимые для письма и чтения. Это нарушение фонематических процессов, языкового анализа и синтеза, грамматического строя речи зрительного восприятия, пространственных представлений, мелкой моторики, графических умений. Это показывает, что необходимо проводить коррекционную работу по профилактике нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Для профилактики нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) были определены следующие направления коррекционной работы: развитие фонематического восприятия, фонематического, языкового анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи, зрительного восприятия, пространственных представлений, развитие мелкой моторики и графомоторных навыков. Для каждого направления был составлен комплекс упражнений и игр для детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что письменная речь рассматривается как вид речевой деятельности, в основе которой лежит оформление законченной мысли или связного высказывания в письменной форме. Письменная речь включает письмо и чтение. Письмо – это совокупность операций по преобразованию фонем в графемы посредством графо-моторных навыков. Чтение – это воссоздание звуковой формы слова в виде графической модели, ее восприятие и осмысление. В основе чтения и письма лежат процессы и функции, которые являются предпосылками письменной речи. Это устная речь, зрительно-пространственные функции, познавательные процессы, мелкая моторика.

В дошкольном возрасте происходит усвоение произносительной, лексико-грамматической стороны речи, графо-моторных навыков, которые являются предпосылками для овладения письменной речью. Для старших дошкольников характерно освоение родного языка, системы звуков, а также сформированность фонематических процессов. При отсутствии речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста не наблюдаются дефекты звукопроизношения. Формируются познавательные процессы, мелкая моторика, зрительно-пространственные функции и другие предпосылки письменной речи.

Общее недоразвитие речи – это вид речевого нарушения, при котором наблюдается позднее появление речи в онтогенезе, сниженный объем словарного запаса по сравнению с возрастной нормой, нарушения звукопроизношения, фонематических процессов, нарушение грамматического строя и связной речи. Третий уровень общего недоразвития речи отличается недостаточностью развития фонетической и лексико-грамматической стороны речи с наличием обиходной развернутой речи.

У детей с общим недоразвитием речи отмечается своеобразие не только речевой деятельности, но и неречевых процессов – когнитивных функций, двигательной сферы, эмоционально-волевой сферы. Детям с ОНР свойственны нарушения произвольности слухового внимания, словесной памяти и логического мышления, а также недостаточность общей и мелкой моторики, эмоциональная неустойчивость, трудности в коммуникации, волевой регуляции деятельности и мотивации.

Профилактика нарушений предпосылок письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР должна быть направлена на развитие функций, которые необходимы в дальнейшем для формирования чтения и письма. Для этого необходимо провести диагностику состояния данных предпосылок и на основании полученных данных разработать направления и содержание работы по профилактике нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Для изучения предпосылок письменной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) был проведен констатирующий эксперимент. Для изучения предпосылок письменной речи были определены параметры исследования и подобраны соответствующие методики. Речевые процессы включали исследование фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, языкового анализа и синтеза, грамматического строя речи. Неречевые процессы включали исследование зрительного восприятия, мелкой моторики, графических навыков, пространственных представлений.

В результате проведенного исследования выявлено, что у детей не сформированы все компоненты, необходимые для письма и чтения. Это нарушение фонематических процессов, языкового анализа и синтеза, грамматического строя речи зрительного восприятия, пространственных представлений, мелкой моторики, графических умений. Это показывает, что необходимо проводить коррекционную работу по профилактике

нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Для профилактики нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) были определены следующие направления коррекционной работы: развитие фонематического восприятия, фонематического, языкового анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи, зрительного восприятия, пространственных представлений, развитие мелкой моторики и графомоторных навыков. Для каждого направления был составлен комплекс упражнений и игр для детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Таким образом, цель исследования достигнута, поставленные задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агафонова, И. Н. Экспресс-диагностика готовности к школе: учеб. пособие [Текст] / И. Н. Агафонова. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета педагогического мастерства, 1997. – 61 с.
2. Ананьев, Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом [Текст] / Б. Г. Ананьев // Известия Акад. пед. наук РСФСР. – 1950. – Вып. 70. – С. 104-148.
3. Ахутина, Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму [Текст] / Т. В. Ахутина // Диагностика и коррекция речевых нарушений: метод, материалы науч.-практ. конф. – СПб : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2001. – С. 195-212.
4. Белова-Давид, Р. А. Нарушение речи у дошкольников [Текст] / Р. А. Белова-Давид. – М.: Просвещение, 1972. – 256 с.
5. Бенедиктова, Л. В. Обследование детей с нарушениями письменной речи [Текст] / Л. В. Бенедиктова, Р. И. Лалаева // Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: сб. метод, рекомендаций. – СПб.: Детство-пресс, 2000. – С. 54-62.
6. Бурина, Е. Д. Игровые приемы в логопедической работе с младшими школьниками, имеющими нарушения чтения и письма [Текст] / Е. Д. Бурина // Дефектология. – 1996. – №3. – С. 42-46.
7. Волкова, Г. А. Методика психолого-педагогического обследования детей с нарушениями речи [Текст] / Г. А. Волкова. – СПб.: Детство-Пресс, 2003. – 144 с.
8. Волковская, Т. Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи: пособие для психологов, логопедов, учителей-

- дефектологов [Текст] / Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова. – М.: Книголюб, 2004. – 101 с.
9. Воронова, А. П. Логопедическая работа по профилактике дисграфий в условиях детского сада для детей с нарушениями речи: автореферат... дис. канд. пед. наук [Текст] / А. П. Воронова. – СПб, 1993. – 58 с.
10. Выготский, Л. С. Психология развития человека [Текст] / Л. С. Выготский. – Москва: Эксмо, 2006. – 1134 с.
11. Гаркуша, Ю. Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи: учеб. пособие [Текст] / под ред. Ю. Ф. Гаркуши. – М., 2002. – 157 с.
12. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст] / В. П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2004. – 166 с.
13. Городилова, В. И. Чтение и письмо: обучение, развитие и исправление недостатков [Текст] / В. И. Городилова, М. З. Кудрявцева. – СПб, 1995. – 67 с.
14. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теорет. и эксперим. психол. исслед. [Текст] / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.
15. Дементьева, С. П. Выявление нарушений устной и письменной речи у учащихся общеобразовательных школ [Текст] / С. П. Дементьева // Дефектология. – 1984. – № 2. – С. 15-17.
16. Евдокимова, Л. А. Предупреждение нарушений письменной речи у дошкольников с недоразвитием устной речи: автореферат дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Л. А. Евдокимова. – М., 2001. – 164 с.
17. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения [Текст] / Т. Г. Егоров. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 303 с.

- 18.Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопеда [Текст] / Л. Н. Ефименкова. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 334 с.
- 19.Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: кн. для логопеда [Текст] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1998. – 238 с.
- 20.Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений: учеб. пособие для студентов пед. вузов [Текст] / А. Г. Зикеев. – М.: АCADEMIA, 2000. – 198 с.
- 21.Иваненко, С. Ф. Формирование навыков чтения у детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / С. Ф. Иваненко. – М. : Просвещение, 1987. – 123 с.
- 22.Каше, Г. А. Логопедическая работа в специальных группах для детей с недостатками произношения [Текст] / Г. А. Каше. – М.: Педагогика, 1996. – 102 с.
- 23.Каше, Г. А. Предупреждение нарушения чтения и письма у детей с недостатками произношения [Текст] / Г. А. Каше // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / под ред. Р. Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1965. – С. 46-66.
- 24.Колповская, И. К. Характеристика нарушений письма и чтения [Текст] / И. К. Колповская, Л. Ф. Спирина // Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – М.: Педагогика, 1968. – С. 166-190.
- 25.Корнев, А. Н. Методика раннего выявления дислексии у детей [Текст] / А. Н. Корнев. – СПб.: Гиппократ, 1991. – 220 с.
- 26.Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / А. Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2003. – 330 с.
- 27.Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников: диагностика и коррекция: учеб.- метод, пособие [Текст] / Р. И.

- Лалаева, Л. В. Бенедиктова. – Ростов н/Д; СПб. : Феникс; Союз, 2004. – 218 с.
28. Леонтьев, А. А. Основы теории речевой деятельности [Текст] / А. А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1974. – 156 с.
29. Лурия, А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования: учеб. пособие [Текст] / А. Р. Лурия. – М.: Academia, 2002. – 345 с.
30. Методы обследования речи у детей [Текст] / под ред. И. Т. Власенко, Г. В. Чиркиной. – М.: Астрель, 1996. – 98 с.
31. Милостивенко, Л. Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей: из опыта работы [Текст] / Л. Г. Милостивенко. – СПб. : Стройлеспечать, 1995. – 63 с.
32. Обучение дошкольников грамоте: метод, пособие [Текст] / Л. Е. Журова; под ред. Н. В. Дуровой. – М.: Шк. Пресса, 2004. – 141 с.
33. Огаркина, А. В. Выявление предрасположенности к дислексии у дошкольников: автореферат дис.... канд. пед. наук [Текст] / А. В. Огаркина. – М., 2002. – 56 с.
34. Оморокова, Н. Н. Преодоление трудностей чтения и письма [Текст] / Н. Н. Оморокова. – М.: Просвещение, 1990. – 54 с.
35. Орфинская, В. К. Методика работы по подготовке к обучению грамоте детей анартриков и моторных алаликов [Текст] / В. К. Орфинская // Развитие мышления и речи у аномальных детей: ученые записки ЛГПИ имени А. И. Герцена. – 1963. – Т. 256. – С. 24-29.
36. Парамонова, Л. Г. Упражнения для развития речи [Текст] / Л. Г. Парамонова. – СПб.: Дельта, 1998. – 207 с.
37. Российская, Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей [Текст] / Е. Н. Российская. – М.: Айрис-пресс: Айрис-дидактика, 2005. – 230 с.
38. Российская, Е. Н. Формирование готовности к овладению самостоятельной письменной речью учащимися с тяжелыми

- нарушениями речи: автореферат дис.... канд. пед. наук [Текст] / Е. Н. Российская. – М., 1999. – 74 с.
39. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: учеб. пособие [Текст] / И. Н. Садовникова. – М.: Владос, 1995. – 256 с.
40. Серебрякова, Н. В. Схема обследования ребенка с общим недоразвитием речи [Текст] / Н. В. Серебрякова, Л. С. Соломаха // Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: сб. метод. рекомендаций / Сост. В. П. Балобанова. – СПб. : Детство-пресс, 2001. – С. 17-29.
41. Спирина, Л. Ф. Недостатки чтения у детей и пути их преодоления [Текст] / Л.Ф. Спирина // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы: сб. / под. ред. Р. Е. Левиной. – М., 1965. – С. 67-71.
42. Ткаченко, Т. А. Учим говорить правильно: система коррекции общего недоразвития речи у детей 5 лет : пособие для воспитателей, логопедов и родителей [Текст] / Т.А. Ткаченко. – М.: Гном и Д, 2003. – 109 с.
43. Токарева, О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) [Текст] / О. А. Токарева // Расстройства речи у детей и подростков / под ред. С.С. Ляпидевского. – М., 1969. – С. 190-212.
44. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи: воспитание и обучение: учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей [Текст] / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М.: Гном-Пресс, 1999. – 127 с.
45. Фотекова, Т. А. Нейропсихологическая диагностика речевой патологии у детей [Текст] / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина // Школьный психолог. – 2001. – №37-38. – С. 29-37.

46. Хватцев, М. Е. Логопедия: работа с дошкольниками: пособие для логопедов и родителей [Текст] / М. Е. Хватцев. – М.: Аквариум, 1996. – 266 с.
47. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений [Текст] / под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2003. – 239 с.
48. Эльконин, Д. Б. Детская психология [Текст]: развитие ребенка от рождения до семи лет / Д. Б. Эльконин. – М.: Учпедгиз, 1960. – 216 с.
49. Ястребова, А. В. Учителю о детях с недостатками речи [Текст] / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина, Т. П. Бессонова. – М., 1997. – 129 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методики исследования предпосылок письменной речи, методика и содержание диагностики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР
(III уровень)

Методика Р. И. Лалаевой.

1. Исследование фонематического восприятия.

Оборудование: картинки.

Дифференциация твердых и мягких звуков: лук – люк; мишка – мышка; угол – уголь.

Дифференциация звонких и глухих звуков: почка – бочка; трава – дрова; корка – горка.

Дифференциация шипящих и свистящих звуков: миска – мишка; каска – кашка; сок – шок.

Дифференциация аффрикат и входящих в их состав звуков: сабля – цапля; челка – щелка; сутки – шутки.

Дифференциация сонорных звуков: лов – ров; рак – лак; ложки – рожки.

Процедура и инструкция: перед ребенком поочередно раскладываются картинки на слова-квазиомонимы, педагог называет слово и просит ребенка показать картинку с указанным изображением: «Покажи, пожалуйста, где лук, а где люк? Где мишка, а где мышка? Где угол, а где уголь? Где почка, а где бочка? Где трава, а где дрова? Где корка, а где горка? Где миска, а где мишка? Где каска, а где кашка? Где сок, а где шок? Где сабля, а где цапля? Где челка, а где щелка? Где сутки, а где шутки? Где лов, а где ров? Где рак, а где лак? Где ложки, а где рожки?».

Оценка выполнения заданий:

Высокий уровень (3 балла) – ребенок правильно дифференцирует оппозиционные звуки.

Средний уровень (2 балла) – ребенок допускает единичные ошибки при дифференциации оппозиционных звуков, самостоятельно исправляет ошибки.

Низкий уровень (1 балл) – ребенок допускает множественные стойкие ошибки при выполнении заданий, требуется помощь педагога в виде утрированного произнесения оппозиционных звуков, повторного произнесения слогов.

Очень низкий уровень (0 баллов) – ребенок не выполняет задания, допускает многочисленные ошибки, не дифференцирует оппозиционные звуки, отказывается от выполнения задания. Помощь педагога не приводит к выполнению задания.

2. Фонематический анализ и синтез.

Задание 1. Определение первого ударного гласного звука.

Оборудование: картинки.

Речевой материал: облако, утка, аист, удочка, арка, очки.

Процедура и инструкция: педагог предлагает ребенку рассмотреть картинки и назвать первый звук в словах: «Посмотри на картинку. Кто (что) это? Послушай, слово и назови первый звук в слове».

Задание 2. Определение первого, последнего согласного звука в слове.

Речевой материал – слова: дом, пар, нога, волна, самокат, камыш, огурец, банан.

Процедура и инструкция: Экспериментатор дает ребенку инструкцию: «Я назову тебе слово, внимательно послушай и назови первый и последний звук в этом слове».

Задание 3. Фонематический синтез.

Речевой материал: [ш], [а], [р]; [д], [ы], [м]; [л], [у], [н], [а]; [р], [о], [з], [а], [к], [а], [р]; [о], [н], [р], [а].

Процедура и инструкция: педагог называет ребенку звуки и предлагает составить из них слова: «Попробуй составить слова из звуков, которые я назвала. Звуки можно менять местами».

Оценка выполнения заданий:

Высокий уровень (3 балла) – ребенок выполняет самостоятельно задания, без ошибок, составляет слова из заданных звуков.

Средний (2 балла) – ребенок допускает единичные ошибки, исправляет их самостоятельно при незначительной помощи педагога.

Низкий (1 балл) – ребенок допускает множественные стойкие ошибки, ему требуется помощь педагога.

Очень низкий уровень (0 баллов) – ребенок не выполняет задания, отказывается от выполнения задания. Помощь педагога не приводит к выполнению задания.

3. Исследование языкового анализа и синтеза.

Задание 1. Педагог предлагает ребенку послушать предложение и определить последовательность и место слов в этом предложении: «Послушай предложения и назови, какое первое слово? Какое второе, третье? А сколько слов в этом предложении?». Речевой материал: мальчик играет. Девочка рвет цветы. Ярко светит солнце. Птичка сидит в клетке. Папа рубит дрова топором. Холодно.

Задание 2. Педагог называет слова и предлагает ребенку составить из них предложения: «Я назову слова, а ты постарайся составить из них предложения». Речевой материал: наступила, зима; папа, портфель, красивый, купил; на, падают, землю, тихо, снежинки.

Оценка выполнения заданий:

Высокий уровень (3 балла) – ребенок выполняет задания, определяет количество слов в предложении, место каждого слова в предложении, называет слова с заданным звуком, составляет предложения из слов.

Средний уровень (2 балла) – ребенок допускает ошибки, исправляет их с помощью педагога.

Низкий уровень (1 балл) – ребенок допускает множественные стойкие ошибки, ему требуется помощь педагога.

Очень низкий (0 баллов) – ребенок не выполняет задания, отказывается от выполнения задания. Помощь педагога не приводит к выполнению задания.

4. Исследование грамматического строя речи.

Задание 1. Изменение имен существительных по числам. Речевой материал: стул, дерево, рот, лист, перо, лев, стол, кукла, колесо, пень. Процедура и инструкция: педагог называет слова и предлагает ребенку назвать их во множественном числе: «Я тебе сейчас назову один предмет, а ты назови много предметов. Например, стул – стулья и т. д».

Задание 2. Изменение имен существительных по падежам. Процедура и инструкция: педагог дает ребенку следующую инструкцию: «Сейчас я буду рассказывать про Машу и ее куклу, а ты, пожалуйста, закончи мои предложения». Была у Маши любимая (кукла). Маша часто возила в коляске свою (куклу). Каждое утро Маша привязывала бант своей (кукле). Маша расчесывала волосы своей (кукле). Потом Маша укладывала в коляску (куклу) и ходила на улицу со своей (куклой). Всем подружкам в детском саду Маша рассказывала о (кукле).

Задание 3. Согласование имен существительных с прилагательными. Оборудование: иллюстрации. Процедура и инструкция: показать ребенку, картинки и спросить, что изображено и какого цвета. «солнце – (желтое); небо – (голубое); трава – (зеленая); воздушный шар – (красный)».

Задание 4. Согласование имен существительных с числительными «два» и «пять». Процедура и инструкция: экспериментатор называет один предмет, а ребенок отвечает, как будет звучать 2 и 5 предметов. «Кукла – две (куклы), пять (кукол); Заяц – два (зайца), пять (зайцев); Медвежонок – два (медвежонка), пять (медвежат); Яблоко – два (яблока), пять (яблок); Гриб – два (гриба), пять (грибов)».

Задание 5. Употребление предлогов на материале демонстрации действия. Оборудование: Небольшая игрушка котенка, коробочка. Речевой материал – предлоги: «в», «на», «с», «под», «за», «над», «из», «около», «перед», «между», «по», «из-за», «из-под». Процедура и инструкция: Экспериментатор, совершая с игрушкой определенные действия, дает ребенку следующую инструкцию: «Посмотри, что делает котенок и постарайся ответить на мои вопросы». Опускает котенка в коробку и спрашивает: «Где котенок? (в коробке)». Затем убирает котенка за коробку и спрашивает: «А теперь, где котенок? (за коробкой)». Затем кладет котенка на коробку и снова спрашивает ребенка: «Теперь куда забрался котенок? (на коробку)». Затем прячет котенка под коробку. «Куда спрятался котенок?» (под коробку) и т.д.

Задание 6. Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Оборудование: картинки. Процедура и инструкция: перед ребенком выкладываются картинки с изображениями больших и маленьких предметов. Педагог называет большие предметы, а ребенок – маленькие. «Цветок – (цветочек); дом – (домик); миска – (мисочка); машина – (машинка); солнце – (солнышко); платье – (платьишко); пуговица – (пуговка); ухо – (ушко); кукла – (куколка); скамейка – (скамеечка)».

Задание 7. Образование относительных прилагательных. Оборудование: деревянная ложка, стакан, коробка, кофта. Процедура и инструкция: экспериментатор показывает ребенку предметы и задает вопросы. Из чего сделана ложка? (из дерева). Значит, она какая? (деревянная); Из чего сделан стакан? (из стекла). Значит, он какой? (стеклянный); Из чего сделана коробка? (из картона). Значит, она, какая? (картонная); Из чего сделана кофта? (из шерсти). Значит, она, какая? (шерстяная); Из чего сделана ложка? (из металла). Значит, она, какая? (металлическая); Откуда рыба? (из моря). Значит, она какая? (морская)».

Задание 8. Образование качественных прилагательных. Процедура и инструкция: экспериментатор предлагает ребенку закончить предложения: «Лису за хитрость называют (хитрая). Зайца за трусость называют (трусливый). Зиму за снег называют (снежной). Осень за дождь называют (дождливой)».

Задание 9. Образование притяжательных прилагательных. Оборудование: иллюстрации. Процедура и инструкция: экспериментатор задает вопросы ребенку, показывая картинки: «Под деревом берлога медведя. Значит она чья? (медвежья) На дереве гнездо птицы. Значит оно чье? (птичье) В лесу логово волка. Значит оно чье? (волчье) В земле нора лисы. Значит она чья? (лисья) А норка мыши. Значит она чья? (мышьяная) На дубе дупло белки. Значит оно чье? (беличье)

Задание 10. Образование существительных, обозначающих названия детенышей животных. Оборудование: иллюстрации животных и их детенышей. Процедура и инструкция: экспериментатор показывает ребенку картинки животных и предлагает назвать их детенышей.

Оценка выполнения заданий:

Высокий уровень (3 балла) – ребенок правильно и без ошибок выполняет задания, изменяет имена существительные по числам, падежам, правильно согласует имена существительные с прилагательными, числительными, правильно употребляет предлоги, изменяет форму глаголов прошедшего времени по числам и по родам; ребенок правильно и без ошибок выполняет задания, образует существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, существительные, обозначающие названия детенышей животных, образует относительные, качественные и притяжательные прилагательные, образует глаголы с помощью приставок.

Средний уровень (3 балла) – ребенок выполняет задания с единичными ошибками, которые исправляются самостоятельно; ошибки при словоизменении и словообразовании исправляются самостоятельно.

Низкий уровень (1 балл) – ребенок допускает множественные стойкие ошибки при выполнении заданий, испытывает трудности в словообразовании.

Очень низкий уровень (0 баллов) – ребенок не выполняет задания, допускает многочисленные ошибки в словообразовании. Помощь педагога не приводит к выполнению задания.

Рассмотрим методики, направленные на изучение неречевых предпосылок письменной речи.

Методика «Узнавание реалистических изображений» (А. Р. Лурия) направлена на изучение зрительного восприятия.

Ребенку предлагаются картинки, на которых силуэты предметов наложены друг на друга (рисунок 1.1).

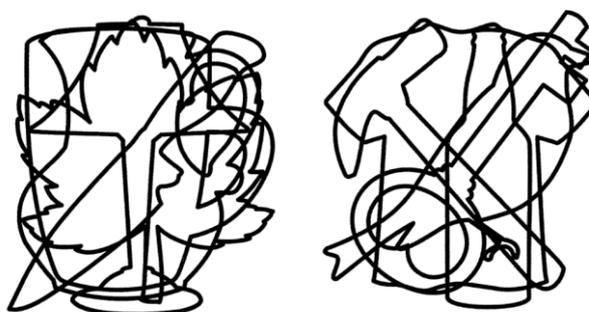


Рисунок 1.1 – Стимульный материал к методике «Узнавание реалистических изображений» (А.Р. Лурия)

Инструкция: «Назови, что здесь нарисовано. Назови детали предметов».

Оценка выполнения задания:

- высокий уровень (3 балла): названы все предметы, их составные части, присутствует 1-2 ошибки;
- средний уровень (2 балла): названы некоторые предметы, их части, допущены отдельные ошибки (3-4);
- низкий уровень (1 балл): названы 1-2 предмета, затруднения в выделении частей предмета, многочисленные ошибки (5 и более).

Ошибки:

– первичные – трудности опознания предметов, распад представлений об их функциональных свойствах, назначении;

– вторичные – псевдодиагнозы – парагнозы по сходству, возникают вследствие импульсивности, дефицита познавательной активности, критичности и контроля, дети не доводят процесс опознания до логического конца, выдаётся первая случайно возникшая версия относительно смысла изображения;

– ошибки вследствие нарушения зрительно-пространственного восприятия – левостороннее игнорирование, фрагментарная или хаотическая стратегия сканирования пространства;

– ошибки вследствие нарушения номинативной функции речи.

Методика «Кулак-ребро-ладонь» (А. Р. Лурия) направлена на изучение мелкой моторики старших дошкольников с ОНР.

Инструкция: «Посмотри, как я делаю, повторяй за мной».

Экспериментатор выполняет последовательный ряд движений; меняются только позы, сама рука месторасположения не меняет. Три раза задание выполняется вместе с испытуемым медленно и молча. Затем испытуемый выполняет задание самостоятельно. Поочередно обследуются обе руки.

Оценка выполнения задания:

– высокий уровень (3 балла): движения точные, плавные, сохранен порядок движения и пространственная ориентация;

– средний уровень (2 балла): движения выполняются с отдельными ошибками;

– низкий уровень (1 балл): множественные ошибки.

Ошибки:

– отрывистость, недостаточность плавности движений;

– персеверации – повторы одного и того же действия, трудности переключения на другое действие;

- стереотипные движения (вертикальный кулак);
- пространственные ошибки – нарушения порядка движений, неправильная передача пространственных характеристик движений – например, поворот ладони тыльной стороной вниз, поворот позы «ребро» на 180 градусов по сравнению с образцом.

Методика «Заборчик» (А. Р. Лурия) направлена на изучение графических навыков.

Инструкция: «Посмотри на рисунок, это заборчик. Продолжи его, постарайся карандаш от бумаги не отрывать» (рисунок 1.2).

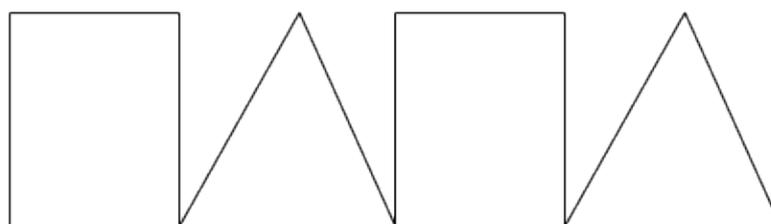


Рисунок 1.2 – Стимульный материал к методике «Заборчик» (А.Р. Лурия)

Поочередно обследуются обе руки.

Оценка выполнения задания:

- высокий уровень (3 балла): рисунок выполнен правильно, линия неразрывная, элементы рисунка одинакового размера;
- средний уровень (2 балла): отмечаются отдельные ошибки при выполнении заборчика;
- низкий уровень (1 балл): множественные ошибки.

Ошибки:

- разрывы линий – рисунок распадается на отдельные фрагмент;
- расподобление элементов – заметная разница в размерах элементов;
- персеверации – повторы элементов рисунка;
- стабильные изменения размера рисунка – макрография (увеличение), микрография (уменьшение);

– пространственные ошибки – неправильная ориентация элементов узора, неудержание строки.

Методика «Графический диктант» (Д. Б. Эльконин) направлена на изучение пространственных представлений.

Цель: выявить уровень мелкой моторики при рисовании по слуховой инструкции, уровень пространственной ориентировки на листе бумаги.

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Ребенку читается в медленном темпе последовательность выполнения рисунка по клеточкам (рисунок 1.3).

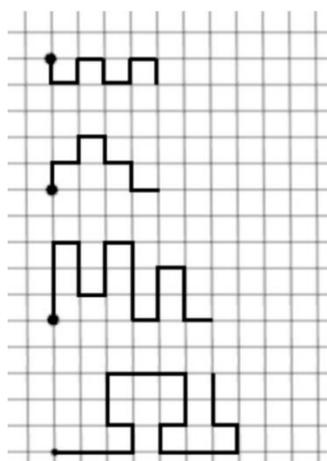


Рисунок 1.3 – Стимульный материал к методике «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин)

Обработка экспериментального материала проводилась путем подсчета баллов, начисляемых за ошибки:

- высокий (3 балла) – рисунок выполнен точно и правильно, сформированы навыки выполнения рисунка по инструкции на слух;
- средний уровень (2 балла) – в рисунке допущены ошибки, но линии четкие, ровные;
- низкий уровень (1 балл) – рисунок выполнен неправильно, линии нечеткие, неровные.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Комплекс игр и упражнений по профилактике нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи
(III уровень)

Направления работы по профилактике нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень):

1. Развитие фонематического восприятия:

- «Поймай звук»: дети должны из потока звуков выделить нужный и хлопнуть в ладоши;
- «Найди звук»: детям предлагается слово, в котором нужно определить место звука в нем и поставить фишку в схеме;
- «Повтори слоги»: необходимо повторить за логопедом слоги, в которых есть звуки, парные по глухости-звонкости, например, та-та-да, да-да-та и другие;
- «Что потерялось?»: детям предлагаются слова, в которых есть «окошки», пропущенные звуки; нужно назвать данный звук;
- «Четвертый лишний»: предлагаются карточки, на которых изображены предметы – слова с нужным звуком и лишним звуком, нужно его найти, например, зонт, замок, слон, заяц;
- «Выбери картинки»: среди картинок отобрать только те, где есть заданный звук;
- «Раздели на группы»: группировать картинки по звукам в начале слова;
- «Запомни слова»: в тексте запомнить слова на заданный звук;
- «Составь схему»: составление звуковой схемы к изученным словам;

- «Составь ряд слов»: назвать ряд слов, содержащих определенный звук;
- «Составь слово из букв»;
- «Придумай слово на заданный звук (в начале, середине, конце слова)».

2. Развитие фонематического, языкового анализа и синтеза:

- «Ладони» – детям предлагается хлопнуть в ладоши, услышав заданный звук;
- «Где спрятался звук?» – определить место заданного звука в словах, поставив фишку в схему слова;
- «Запомни слова» – в предлагаемом тексте запомнить слова с заданным звуком; подобрать слово к схеме и т.д.;
- «Буквы заблудились»: составь слова из звуков, данных в беспорядке;
- «Перестановки»: составь новые слова из звуков данного слова. Также в форме соревнования: кто составит больше слов.

3. Развитие лексико-грамматического строя речи:

- «Один – много». Цель: научить детей образовывать существительные множественного числа. Логопед называет существительное в единственном числе и бросает ребенку мяч. Ребенок называет существительное во множественном числе и возвращает мяч: дождь – дожди, капля – капли, лист – листья, гриб – грибы, зонт – зонты, плащ – плащи, птица – птицы.
- «Осенние листья» (лото). Цель: расширить словарь по теме «Осень. Деревья», научить правильно употреблять существительные в родительном падеже. Перед ребенком лежит большая карточка с изображением осеннего листа. Рядом сложены в стопку маленькие карточки с изображением частей осенних листьев. Он берет одну маленькую карточку и определяет, лист какого дерева у него оказался:

«Это лист клена» и т. п. Затем ищет такой же лист на большой карточке и накладывает на него маленькую.

– «Чего в лесу (саду, на болоте) много?». Цель: учить детей образовывать родительный падеж единственного и множественного числа существительных. Логопед предлагает детям по очереди называть изображение на картинке. Логопед показывает картинку с изображением одной ягоды и картинку с изображением большого количества ягод.

– «Что на елке, а что (кто) пол елкой?». Цель: закрепить понимание предлогов на и под, активизировать словарь по теме. Логопед просит детей по очереди показать и сказать, что они видят на елке, а что или кого под елкой. Предлоги необходимо выделять голосом.

– «Подбери признак». Цель: продолжать учить выбирать прилагательные к существительным. Логопед показывает картинки с животными Севера и называет: Белый медведь (какой) – большой. Песец (какой) – пушистый. Северные олени (какие) – большие.

– «Назови ласково», цель: учить образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Логопед называет какой-нибудь фрукт и бросает мяч ребенку. Ребенок называет его ласково и возвращает мяч взрослому (яблоко – яблочко, лимон – лимончик, апельсин – апельсинчик и т. д.).

– «Назови семью». Цель: уточнить названия животных, их детёнышей. Логопед показывает детям картинки, а детям нужно назвать папу, маму и детеныша.

– «Скажи по-другому». Цель: учить детей образовывать относительные прилагательные. Дети становятся в круг или садятся в ряд. Логопед по очереди бросает мяч детям и произносит фразу, которую ребенку нужно закончить по примеру: суп из грибов – грибной суп.

– «Какая ягода?». Цель: учить детей образовывать относительные прилагательные от существительных и глаголов. Логопед показывает

детям карточки с изображением ягод, которые растут в саду, на болоте, в лесу и спрашивает: Если ягода растёт в саду, то она (какая?) – ягода садовая; в лесу – лесная; лечит – лечебная; приносит пользу – полезная; на лугу – луговая; на болоте – болотная.

– «Чей? Чьи? Чья? Чьё?». Цель: учить детей подбирать к существительным притяжательные прилагательные и согласовывать их в роде. Логопед показывает детям картинки, показывает часть тела животного и задает вопросы. Дети отвечают по очереди.

– «Бабушкин помощник». Цель: научить детей образовывать глаголы с помощью приставок на, под-, вы-, до-, пере-. Логопед предлагает детям прослушать рифмовку. Затем логопед задает детям вопросы: Сколько воды мальчик налил Буренке? (Перелил.) Сколько воды налил мальчик Барбосу? (Недолил.) Найди и покажи картинку, где мальчик недолил в миску воды.

– «Скажи какой?». Цель: продолжать учить подбирать прилагательные к существительному воин (выносливый, смелый, сильный и т.д.). Логопед задает вопрос, дети отвечают. Солдат (какой?) – смелый, бесстрашный, отважный. Пограничник (какой?) – осторожный, храбрый, ловкий. Командир (какой?) – справедливый, умный, заботливый.

– «Посчитай и назови». Цель: учить составлять словосочетания из существительных и числительных.

– «Расскажи-ка!». Цель: продолжать учить детей составлять предложения по картинке и вопросам. Логопед показывает картинку животного, вывешивает ее на доску. Задает детям вопросы. Они, отвечая на вопросы, составляют рассказ по картинке. Вопросы: Кто это? Где живёт? Какой внешний вид? Какие повадки? Чем питается? Как добывает пищу? Какие у него враги? Как защищается? Кто детёныши?

– «Кто где?». Цель: Формировать грамматический строй речи (понимание и употребление предложно-падежных конструкций); развивать

слуховое и зрительное внимание; совершенствовать операции звукового анализа и синтеза. Логопед расставляет игрушки(животные Севера) в разных местах (на столе, под столом, в коробке и т.д.) и задаёт детям вопрос: «Какая игрушка стоит на столе?». Дети отвечают: «На столе стоит медведь». Затем воспитатель уточняет, какое маленькое слово-предлог потребовалось в данном предложении.

4. Развитие зрительного восприятия.



Рисунок 2.1 – упражнение «Найди животных»

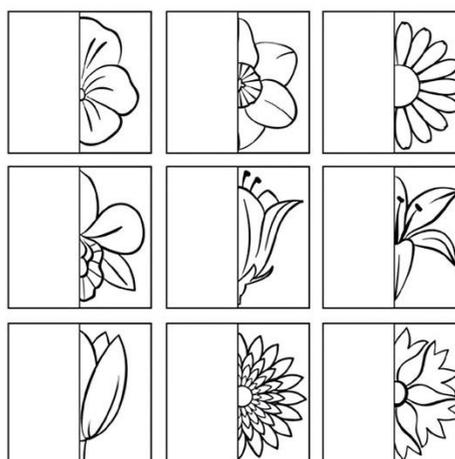


Рисунок 2.2 – упражнение «Дорисуй и раскрась»

Найди спрятанные буквы К

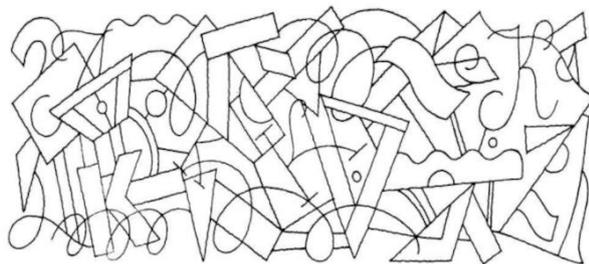
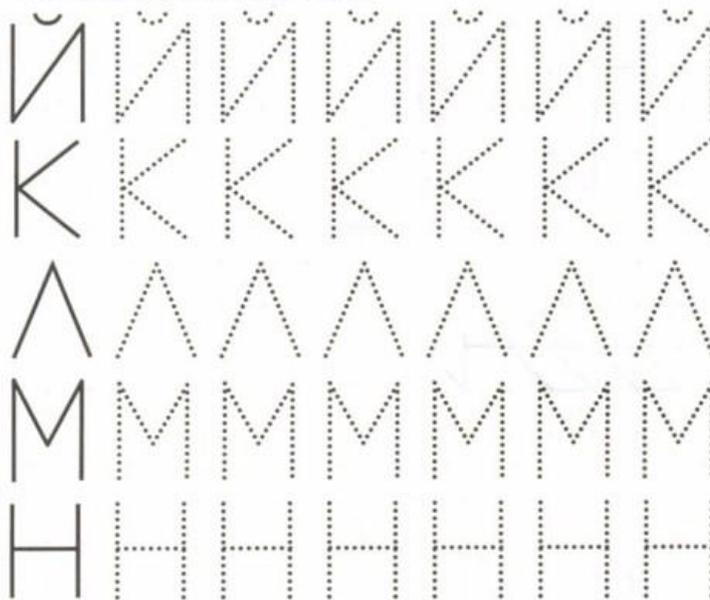


Рисунок 2.3 – упражнение «Найди букву»

• Обведи буквы по точкам.



• Обведи и дорисуй стену крепости. Раскрась её.

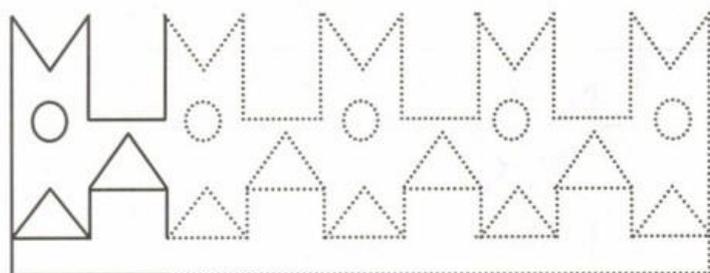
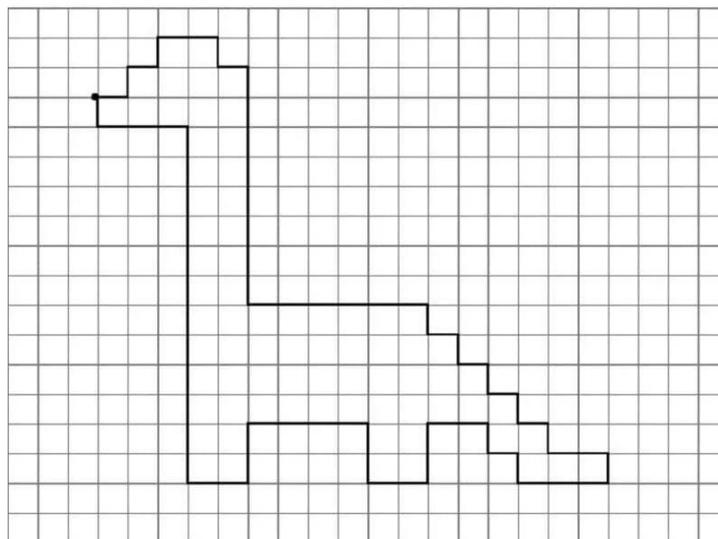


Рисунок 2.4 – упражнение «Обведи буквы по точкам»

5. Развитие пространственных представлений.



Отступите 3 клетки слева и 3 клетки сверху,
поставьте точку и начинайте диктант, читается слева направо

1→ 1↑ 1→ 1↑ 2→ 1↓ 1→ 8↓ 6→ 1↓ 1→ 1↓
1→ 1↓ 1→ 1↓ 1→ 1↓ 2→ 1↓ 3← 1↑ 1← 1↑
2← 2↓ 2← 2↑ 4← 2↓ 2← 9↑ 3↑ 3← 1↑

Рисунок 2.5 – упражнение «Графический диктант»

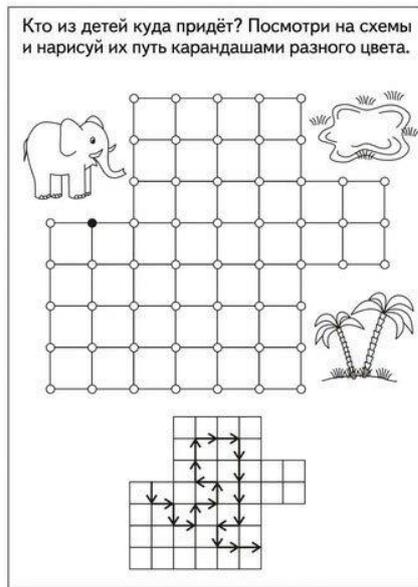
Куда приедет велосипедист? Нарисуй его путь.
В этом тебе помогут стрелки.

10

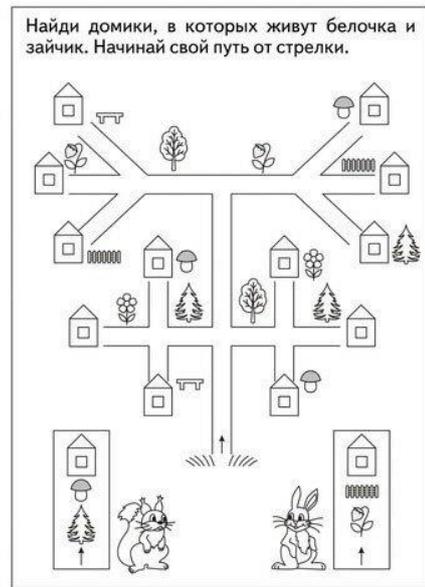
В каком доме живёт девочка? Нарисуй её
путь глядя на схему.

7

Рисунок 2.6 – упражнение «Покажи путь»



16



1

Рисунок 2.7 – упражнение «Найди дорогу к дому»

6. Развитие мелкой моторики и графомоторных навыков.

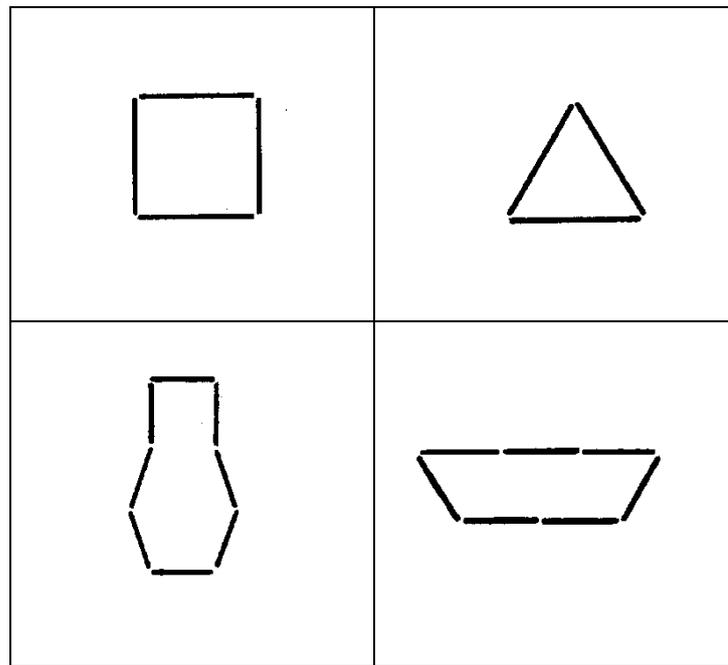


Рисунок 2.8 – упражнение «Составление фигурок из счетных палочек или спичек»

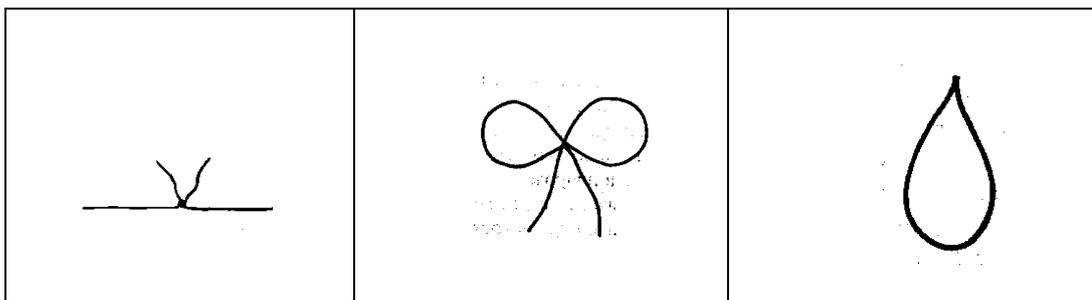


Рисунок 2.8 – Игры с нитками

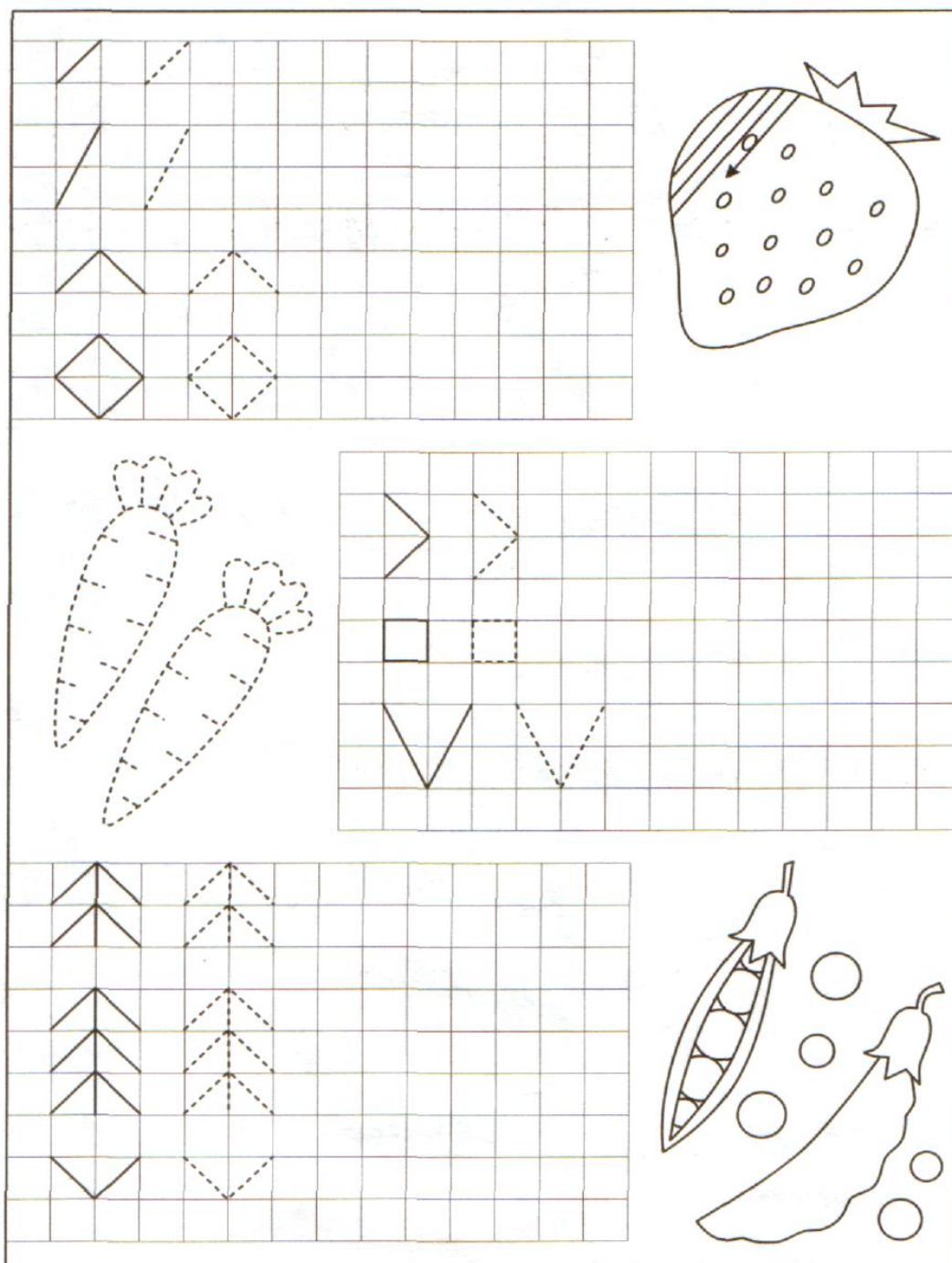


Рисунок 2.8 – Пропись и штриховка

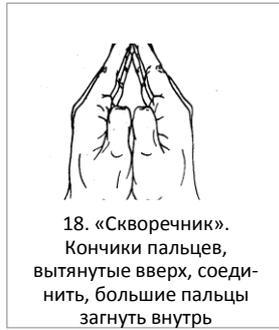
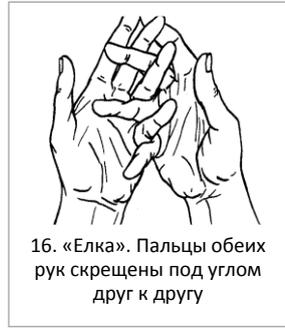
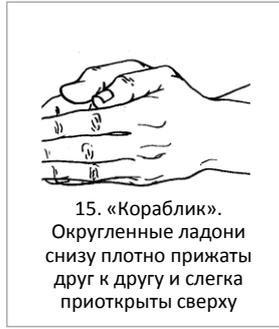
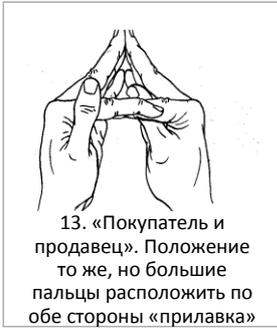


Рисунок 2.9 – Пальчиковые игры