



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

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

Предупреждение нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного
возраста с общим недоразвитием речи III уровня в условиях дошкольной
образовательной организации
Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»

Проверка на объем заимствований:
64,16 % авторского текста

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-306/173-2-2
Кучина Алена Ивановна

Работа допущена к защите
«18» 06 2017 г. к.п.н.
Зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик
Дружинина
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
Шереметьева Елена Викторовна

Челябинск
2017

Содержание

Введение	4
ГЛАВА I. Теоретические аспекты изучения предупреждения нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	10
1.1 Письменная речь как феномен в современных теоретических исследованиях.....	10
1.2 Функциональный базис письменной речи.....	17
1.3 Нарушение письменной речи как вид речевой патологии.....	22
1.4 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	29
Выводы по первой главе.....	35
ГЛАВА II. Особенности готовности к письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	36
2.1 Анализ существующих методик диагностики состояния готовности к письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	36
2.2 Организация и содержание обследования состояния готовности к письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	45
Выводы по второй главе.....	68
ГЛАВА III. Особенности предупреждения нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	69
3.1 Модель предупреждения нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	69

3.2 Анализ результатов предупреждения нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	80
Выводы по третьей главе	91
Заключение	92
Список литературы.....	95

Введение

Актуальность исследования. Вопрос предупреждения нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня является частью проблемы готовности к обучению в школе. В психологии и педагогике придают особую значимость обучению детей письменной речи и называют ее операциональные компоненты (письмо и чтение) ведущими в любой сознательной деятельности человека.

Для нормального протекания процессов чтения и письма необходима сохранность и полноценное функционирование центральных и периферических отделов анализаторных систем, их координированная работа (Б.Г. Ананьев, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова и др.), хорошее состояние зрительных и моторных функций (Е.В. Гурьянов, М.М. Безруких, С.П. Ефимова, Е.В. Новикова, Н.В. Новоторцева и др.), осознание собственной речи и овладение ею (Л.С. Выготский, К.Д. Ушинский, М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина, Д.Б. Эльконин, Р.И. Лалаева и др.), достаточный уровень сформированности внимания, памяти, мышления, различных мыслительных операций (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Л.И. Айдарова, Н.Н. Алгазина, И.В. Прищепова и др.), эмоционально-личностная зрелость ребенка (Л.С. Выготский, В.В. Холмовская, И.А. Домашенко, В.С. Мухина, М.И. Лисина и др.). Перечисленные психофизиологические, психологические и эмоционально-личностные компоненты являются необходимыми предпосылками готовности

к овладению письменной речью, а сбой в их формировании может послужить причиной возникновения трудностей в овладении чтением и письмом.

Анализируя данные вопросы с позиций разных наук, ученые, выделяют необходимые для овладения письменной речью психофизиологические компоненты, являющиеся «предпосылками усвоения письма» (Р.Е. Левина, 1961, И.Н. Садовникова, 1995, Е.А. Логинова, 2004, Е.Н. Российская, 2005), «предпосылками к возможности начать обучение детей грамоте» (Л.Ф. Спирина, Р.И. Шуйфер, 1962), «предпосылками к освоению школьных навыков» (Д.Н. Исаев, 2003) .

Из-за множества неблагоприятных биологических и социальных причин отмечается рост количества детей, имеющих различные патологии развития. Наиболее распространенными у дошкольников являются речевые нарушения, проявляющиеся в общем недоразвитии речи (ОНР).

Многочисленные исследования дают сведения о состоянии психофизиологических функций у детей с ОНР. Так, у дошкольников с общим недоразвитием речи нарушается слуховое внимание, слухоречевая память, воспроизведение ритмических структур и фонематическое восприятие (Р.А. Белова-Давид, В.К. Орфинская, Н.Н. Трауготт, Т.А. Фотекова и др.), отмечаются низкие показатели зрительного гнозиса, переработки зрительно-пространственной информации (Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина и др.), регистрируется некоторая двигательная недостаточность (В.К. Орфинская, Н.Н. Трауготт, В.И. Селиверстов, Т.Б. Филичева, Г.Ф. Чиркина, Т.А. Фотекова и др.), отмечается наличие системного нарушения речи, затрагивающего все её компоненты (Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Н.А. Никашина, И.К. Колповская, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.), в тяжелых случаях со стороны умственного развития наблюдается иногда довольно значительное отставание как

вторичное и временное явление (В.И Селиверстов), имеются эмоционально-личностные особенности поведения (Е.М. Мастюкова и др.).

Таким образом, исследования разных авторов позволяют определить, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня оказываются нарушенными предпосылки готовности к овладению письменной речью.

Вместе с тем не до конца раскрытой остается проблема предупреждения нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Особенности письменной речи детей с ОНР, распространенность у них дислексий, дисграфий и дизорфографий (Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Р.И. Шуйфер, И.К. Колповская и др.), вызывают необходимость осуществления работы, направленной на предупреждение нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. При достаточной исследованности вопросов преодоления фонетико-фонематических, лексикограмматических нарушений у детей с ОНР в логопедической теории и практике малоизученными остаются проблемы содержания и структуры формирования комплексной готовности таких дошкольников к овладению письменной речью. Следствием нерешенности обозначенной проблемы является отсутствие практических рекомендаций по формированию предпосылок готовности к овладению письменной речью у дошкольников с ОНР.

Таким образом, значимость вопроса предупреждения нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, а также отсутствие в настоящее время научно обоснованных разработок комплексного изучения и формирования предпосылок готовности к овладению письменной речью у детей с речевыми нарушениями определяют актуальность темы нашего исследования.

Цель исследования: разработать модель предупреждения нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в условиях дошкольной образовательной организации.

Объект исследования: готовность предпосылок письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Предмет исследования: модель предупреждения нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в условиях дошкольной образовательной организации.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что эффективность вторичной профилактики повысится, при условии моделирования процесса предупреждения нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и тесной взаимосвязи всех участников коррекционной деятельности.

В соответствии с поставленной целью и сформулированной гипотезой были определены следующие задачи исследования

1. Изучить лингвистическую, клиническую, психолого-педагогическую, дефектологическую и др. литературу по проблемам исследования.
2. Экспериментально изучить у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня состояние разных сторон устной речи, психических процессов и функций, являющихся предпосылками готовности к овладению письменной речью.
3. На основании данных исследования разработать и апробировать модель предупреждения нарушений письменной речи, направленную на развитие предпосылок готовности к овладению письменной речью у детей с ОНР III уровня.
4. Осуществить анализ проделанной работы, оценить ее эффективность.

Методы исследования:

- теоретические: изучение и анализ литературы по теме исследования, сравнительный и логический анализ,
- эмпирические: эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный), анализ медицинской и педагогической документации, беседы с воспитателями, логопедами, родителями и детьми, наблюдение,
- при обработке результатов исследования применялись количественный и качественный анализ полученных данных экспериментального исследования, математические методы обработки результатов исследования в виде графического представления данных.

Экспериментальная база. Исследование проводилось на базе МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска», дошкольное отделение. В исследовании принимали участие дети, которые имеют заключение: ОНР III уровня, у ребенка с дизартрией; ОНР III уровня у ребенка со стертой формой дизартрии. 7 детей пяти – шести летнего возраста составили экспериментальную группу. На базе МБДОУ ДС № 244 г. Челябинска были отобраны дети, речевое развитие которых соответствует возрасту. 7 детей пяти-шести летнего возраста вошли в состав контрольной группы.

Методологической основой исследования являлись: теория развития высших психических функций Л.С. Выготского; теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина; концепция системного подхода к изучению и коррекции речевых нарушений, многоаспектные исследования и теоретическое обоснование общего недоразвития речи детей Р.Е. Левиной; система обучения начальному чтению Д.Б. Эльконина.

Научная новизна исследования определяется тем, что обоснована целесообразность включения блока диагностики невербальных психических функций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, для определения их готовности к овладению письменной речью. Определены

особенности функционального базиса чтения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Разработана модель предупреждения нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в условиях образовательной организации.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем: поставлена и исследована проблема определения готовности к письменной речи старших дошкольников с ОНР III уровня с учетом современного понимания психофизиологических механизмов чтения. Полученные в ходе исследования результаты расширяют представление об образовательных возможностях процесса предупреждения нарушений письменной речи.

Практическая значимость исследования заключается в следующем: разработана и реализована на практике целостная система обследования функционального базиса чтения; создана и апробирована модель предупреждения нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в условиях дошкольной образовательной организации.

Этапы исследования:

1. Поисково-теоретический этап (2016 – 2017 учебный год): анализ научно-теоретической литературы по проблеме исследования, определение исходных позиций исследования, его методологии и методики, концептуального аппарата, формирование рабочих гипотез, логики, а также организация исследования.
2. Диагностическо-коррекционный этап (2016 – 2017 учебный год): с помощью экспериментально-диагностических методик были определены особенности предпосылок готовности к овладению письменной речью у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Разрабатывался и внедрялся формирующий эксперимент.

3. Заключительно-обобщающий этап (2017 год): теоретическое обобщение эмпирических данных, их анализ и интеграция, систематизация результатов работы, оформление магистерской диссертации.

Структура диссертации: магистерская диссертация состоит из: введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложения.

Апробация результатов исследования. Результаты исследования были представлены на педагогическом совете №1, тема доклада: «Модель предупреждения нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в условиях дошкольной образовательной организации» и двух статьях: «Теоретические подходы к пониманию профилактики нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня», «Особенности состояния функционального базиса письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня».

ГЛАВА I. Теоретические аспекты изучения предупреждения нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

1.1 Письменная речь как феномен в современных теоретических исследованиях

Письменная речь является одним из видов речи, как устная и внутренняя, в свою очередь включает в себя письмо и чтение.

Наиболее полно и обстоятельно психологическая и психолингвистическая характеристика письменной формы речи представлена в исследованиях Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, Л.С. Цветковой, А.А. Леонтьева и др.

В теории и методике логопедии анализ процессов чтения и письма, составляющих письменную форму реализации речевой деятельности, представлен в работах Р.И. Лалаевой.[17]

Согласно Л.С. Выготскому, письменная речь – это не просто перевод устной речи в письменные знаки, и овладение письменной речью не есть просто усвоение техники письма.

А.А. Леонтьев говорит о структурной автономности письменной речи следующим образом: «...в мозгу взрослого грамотного человека на равных правах сосуществуют две языковые подсистемы – письменная и устная». Можно сказать, что при овладении письменной речью возникает ситуация билингвизма.

В своих работах Н.И. Жинкин, Т.В. Ахутина приходят к выводу, что письменная речь – это сложная аналитико-синтетическая деятельность, которая предполагает порождение высказывания: создание внутренней схемы, выбор слов, грамматическое структурирование.

В работах таких исследователей, как А.Р.Лурии, Л.С.Рубинштейна, Л.С.Выготского, А.Н. Леонтьева, Л.С. Цветковой показано, что письменная и устная речь различаются по многим параметрам – по психологическому содержанию, способу протекания, способу формирования, происхождению и, конечно же, функциям.

А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев утверждают, что устная речь формируется непосредственно в процессе общения с взрослыми, «живым прилаживанием» к речи взрослых. Развитие письменной речи идет

совершенно иным путем. Письменная речь с самого начала является осознанным актом, произвольно строящимся в результате специального обучения.

Остановимся подробнее на психологическом содержании такого процесса, как письменная речь. Этот вид речи имеет монологический и сугубо контекстный характер, то есть записываемый текст должен содержать всю информацию, необходимую для его полноценного понимания. В письменной речи приходится заменять словами то, что в устной речи можно выразить с помощью невербальных средств. А.Н. Корнев делает следующий вывод: «для детей, владеющих преимущественно диалогической, ситуативной устной речью, процесс овладения особенностями письменной речи представляет значительную трудность».

Мотивы письменной речи более абстрактны и интеллектуалистичны. Письменная речь выполняет функцию деловой, научной речи, а также служит для передачи содержания отсутствующему собеседнику. В процессе формирования, письменная речь вводит ребенка в самый высокий абстрактный план речи, перестраивая и устную речь.

Психологическая структура письменной речи подобна организации любого деятельностного акта. Рассмотрим три уровня организации письменной речи, которые выделяет Л.С. Цветкова.

Психологический уровень включает возникновение намерения, мотива к письменной речи; создание замысла; определение общего смысла, содержания письменной речи; регуляцию деятельности и осуществление контроля над выполняемыми действиями.

Следующий уровень – лингвистический – реализует перевод внутреннего смысла в лексико-морфологические и синтаксические единицы, то есть обеспечивает письменную речь языковыми средствами.

Последний уровень – психофизиологический (или сенсомоторный) – реализует процесс звукоразличения, установление последовательности букв в написании слов, перекодирование звука в зрительный образ, перекодирование зрительного образа в моторное предметное действие, тем самым обеспечивает операциональный компонент письменной речи.

Далее рассмотрим операциональные компоненты письменной речи – чтение и письмо, которые представляют собой процессы кодирования (письмо) и декодирования (чтения).

Л.С. Выготский в работе «Мышление и речь» впервые разделил понятия «письмо» (как технику фиксирования устной речи при помощи графических знаков) и «письменная речь» (как процесс речепорождения, создания текста). [16]

Письмо – особая семиотическая система графических знаков. Л. Р. Зиндер отмечает, что в письме нет противопоставления мягких – твердых, палатализованность не маркирована. Письменный язык имеет собственные правила, которые можно было бы назвать графоморфологическими. Письменный язык имеет собственную систему дифференциальных признаков, на основе которой создается система противопоставлений по графическим признакам. Ритмическая структура, ударение, интонация, смысловое ударение не маркированы в письме, но функционально имеют значительный вес. Письменный язык представлен тремя системами знаков – прописные, строчные и печатные буквы, которые во многих случаях графически существенно отличаются друг от друга. Также письмо имеет условные и довольно жесткие правила орфографии.

Письмом мы называем и способ перекодирования, именуемый правописанием. Он включает операции символизации и процедуру

моделирования фонематической структуры слова с помощью графических знаков. Правописание основывается на нескольких принципах:

- фонетический принцип: буквенное обозначение полностью соответствует тем фонемам, которые слышны в слове вне зависимости от того, в сильной или слабой позиции они находятся;
- морфологический принцип заключается в том, что при написании сохраняется постоянство буквенного обозначения морфем независимо от их произнесения;
- традиционный принцип сохраняет исторически старое написание слов, неадекватное современному произношению и морфологическому принципу.

Далее рассмотрим письмо как психомоторный феномен. Навык письма имеет собственную психологическую, сенсомоторную базу, которая обеспечивает практическую реализацию всех вышеперечисленных форм письма. Как вид деятельности, письмо включает три основные операции: а) символическое обозначение звуков речи, т. е. фонем, б) моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов и в) графомоторные операции. Каждая из них является как бы самостоятельным навыком и имеет соответствующее психологическое обеспечение.

Навык символизации формируется на основе развивающихся у ребенка способностей к символизации более широкого плана. Кроме того, необходима достаточная зрелость фонематического восприятия и языкового сознания.

Развитие фонематического восприятия ребенка проходит несколько стадий: 1) дофонетическая стадия – полное отсутствие дифференциации звуков окружающей речи; 2) начальный этап овладения восприятием фонем: различаются акустически наиболее контрастные фонемы и не различаются близкие по дифференциальным признакам; 3) дети начинают слышать звуки в соответствии с их фонематическими признаками; 4) правильные образы

звучания фонем преобладают в восприятии, но ребенок продолжает узнавать и неправильно произнесенное слово; 5) завершение развития фонематического восприятия; 6) осознание звуковой стороны слова и сегментов, из которых она состоит.

Моделирование звуковой структуры слова с помощью букв. Реализация данного навыка на начальной стадии обучения грамоте происходит в два этапа: 1) выполняется фонологическое структурирование звуковой стороны слова, 2) производится трансформация временной последовательности фонем в пространственную последовательность букв.

Графо-моторные навыки – это конечное звено в цепочке операций, составляющих письмо. Важнейшей функцией, от которой зависит процесс письма, является зрительно-моторная координация. На протяжении значительной части дошкольного детства регуляция изобразительных движений осуществляется преимущественно на основе двигательного анализатора. Контроль выполнения, обратная связь происходит с помощью кинестезии. Зрительный контроль за движениями почти отсутствует. Постепенно происходит межсенсорная интеграция кинестетических ощущений во время рисования и зрительных образов, воспринимаемых при этом. Наибольшего развития межанализаторная интеграция достигает в возрасте 6-8 лет. С этого момента зрительно-моторная координация начинает занимать ведущее положение в регуляции графо-моторных движений и развитии соответствующих навыков.

Особенность письма как комплексного навыка заключается в том, что оно требует интеграции и координации всех трех перечисленных операций. В русском языке фонетический принцип является если и не определяющим, то ведущим в правописании. Поэтому для овладения русским письмом важно

знать, как правильно произносится слово, и уметь анализировать его звуковую сторону.

Во втором – более важным становится морфологический и лексикограмматический анализ слов и предложений. Говорить о графическом моделировании звуковой структуры слова в этом случае можно лишь с определенными оговорками. В строгом смысле слова это относится к той части слова, которая не содержит орфограмм. Ключевой операцией здесь является решение орфографической задачи. Многочисленные данные литературы свидетельствуют, что наибольшие трудности у детей вызывает не запоминание правил орфографии, а обнаружение орфограммы, выбор необходимого правила, адекватного данной ситуации, и решение орфографической задачи с помощью выбранного правила.[4]

Рассмотрим основные компоненты, составляющие функциональную систему чтения. Одним из важнейших функциональных компонентов чтения является его произвольная регуляция: планирование, реализация и контроль. Чтение начинается со зрительного восприятия букв, слогов, слов. Известно, что глаз является одновременно и сенсорным, и моторным органом.

Гностический и глазодвигательный механизмы чтения тесно взаимосвязаны.

Зрительное восприятие графем при чтении сопровождается их переводом в акустический, речедвигательный аналог – звук. Этот процесс составляет сущность перекодирования при чтении, перевода невербальной информации в вербальную.

Артикулема каждого звука предполагает определенные этапы в работе речевых органов (языка, губ, голосовых связок и др.): экскурсия – выход из неподвижности, начало движения; выдержка и рекурсия – стадия покоя речевых органов. Когда же слитно произносятся несколько звуков, рекурсия первого звука сливается с экскурсией последующего, что обеспечивает плавность слияния. Отбор артикулем при произнесении обеспечивается таким

компонентом чтения, как переработка кинестетической информации, плавность их слияния – серийной организацией движений. По мере овладения ребенком технической стороной чтения происходит последовательное укрупнение оперативных единиц чтения. Т.Г. Егоровым описаны этапы формирования навыка чтения:

Ступень овладения звукобуквенными отношениями.

Ступень слогового чтения.

Ступень становления синтетических приемов чтения.

Ступень синтетического чтения. Ребенок оперирует целыми словами и группами слов, бегло и правильно прочитывает целые предложения.

В.Г. Горецкий, Т.Г. Егоров, Л.И. Тикунова, Л.С. Цветкова и др. определяют ряд условий, от которых зависит развитие смысловой стороны чтения. Исследователями отмечается роль развития лексической стороны речи, которая определяет степень овладения прямым и переносным значениями слов и словосочетаний. Сформированность словаря позволяет понять фактическое, предметное содержание, установить смысловые связи между различными частями письменного сообщения. Овладение грамматическими представлениями является условием целостного понимания предложения. Не менее важен для понимания текста и объем оперативной памяти, позволяющий удержать все композиционные элементы текста, сохранить последовательность событий.

Кроме того, в функциональной системе чтения следует выделить такой неспецифический компонент, как избирательная активация. При чтении, так же как и при выполнении любой другой деятельности, необходим достаточный уровень тонуса, активности. Описанные компоненты – произвольная регуляция; серийная организация движений; переработка зрительной, слуховой, кинестетической и полимодальной информации, избирательная

активация – составляют функциональную систему не только чтения, но и письма. [16]

В итоге изучения психологической и психолингвистической литературы, хотелось бы подчеркнуть следующее: письменная речь представляет собой сложную, системную и произвольную психическую деятельность, которая обеспечивается участием различных структурнофункциональных компонентов и многих психических функций. Письменная речь тесно связана с устной речью и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития. В следующем параграфе следует рассмотреть каковы особенности нарушения данного вида речи.

1.2 Функциональный базис письменной речи

Письменная речь – это вербальное общение, которое реализуется с помощью письменных текстов, а также её характерным признаком является сложная композиционно-структурная организация.

Функциональный базис письменной речи – это психофизиологическая основа, на которой формируется чтение и письмо.

В XIX веке ученые С. Вернике и Л. Лихтгейм, рассматривали письменную речь как оптико-моторный акт. Современные исследователи письменной речи указывают на связь не только с незрелостью зрительнопространственных представлений и расстройствами ориентировки в пространстве, но и с нарушениями устной речи. [5]

Проанализируем работы основоположников данной проблемы и современные подходы к рассмотрению компонентов функционального базиса письма.

Р.Е. Левина отмечает, что формирование письменной речи связано с развитием таких компонентов устной речи, как, фонетико-фонематическая сторона речи и лексико-грамматический строй речи. [4]

По мнению А.Н. Корнева, функциональный базис письма – это многоуровневая система, включающая наиболее сложные навыки и функции, при этом у навыков письма и чтения психологическая основа незначительно отличается. В своих работах он отмечает, что устная речь – это один из главных компонентов в психологическом базисе письма. Также, по его мнению, в состав функционального базиса письма, следует отнести не только развитость языковых компонентов речи, но и особенности зрительнопространственной ориентировки, а также состояние изобразительнографических способностей и другое. Предпосылки функционального базиса письма формируются и развиваются к старшему дошкольному возрасту.

Также А.Н. Корнев выделяет 3 уровня функционального состава письменной речи:

I уровень – это навык звукобуквенной символизации; навык моделирования звуковой структуры слов; графомоторные навыки.

II уровень – это способность к символизации; фонематические процессы; фонологическое структурирование слов; трансформация временной последовательности звуков; пространственная последовательность букв; зрительно-моторная координация.

III уровень – это интеллектуальное развитие; развитие приобретённых рефлексов; уровень развития сукцессивных способностей; развитие мелкой моторики.[1]

Взаимодействие всех этих компонентов учитывала в своей работе А.В. Лагутина. [2]

Исходя из этого, можно выделить основные компоненты письменной речи. Рассмотрим их подробнее.

Первый компонент – фонетический строй речи – определяется необходимостью воспроизведения правильной артикуляции для точного обозначения на письме всех звуков русского языка.

Второй компонент – фонематический строй речи – в соответствии с фонематическим восприятием обозначение букв соответствует тем фонемам, которые слышны в слове.

По мнению А.Н. Корнева, развитие фонематического восприятия ребенка проходит несколько стадий:

- **Дофонетическая стадия.** Для неё характерно недоступность процессов дифференциации звуков речи, осознание речи, а также активных речевых возможностей.

- **Начальная стадия овладения восприятием фонем.** Характерной чертой этой стадии является отличие акустически наиболее контрастных фонем и отсутствие различий между близкими по дифференциации признаками.

- **Третья стадия.** На этой стадии дети слышат звуки в соответствии с их фонематическими особенностями, доступно различение между правильным и неправильным звукопроизношением.

- **Завершение развития фонематического восприятия.** Для детей, на этой стадии, характерно правильное восприятие и произношение звуков.

- **Четвёртая стадия.** Здесь характерно осознание звуковой стороны слова и компонентов, из которых она состоит. [1]

Третий компонент – языковой анализ и синтез, то есть умение обратить внимание на один элемент из целого или соединить несколько элементов в целое. Выделено три типа анализа устной речи, в соответствии с онтогенезом:

анализ слов в предложении, анализ и синтез слогов, звуковой анализ и синтез слов.

Р.И. Лалаева считает, что звуковой анализ и синтез слов включает ряд операций, характеризующий уровень сформированности этого психического процесса:

1. Вычленение звука на фоне слова.
2. Выделение звука в начале и в конце слова.
3. Формы сложного звукового анализа (обозначение количества, расстановка звуков в слове и определение места звука в слове). [3]

Четвёртый компонент – лексический строй речи – связан с необходимостью сформированности словарного запаса, который играет важную роль на этапе образования смысловых элементов письменной речи.

Итак, перед тем как приступить к занятиям по обучению грамоте у детей должны сформироваться: все части речи; все процессы словообразования, дети должны уметь называть группу предметов обобщающим словом.

Пятый компонент – грамматический строй речи – предполагает что, грамматика делится на два значительных раздела: морфологию, которая подразумевает законы изменения слов и синтаксис, в котором рассматриваются законы сочетания слов в предложении.

К началу обучения грамоте у ребёнка должны сформироваться такие представления как: число, род и падеж существительных.

В вышеперечисленный перечень следует включить ещё один компонент – просодический строй речи – это сложный комплекс элементов, включающий темп, ритм, паузы, логическое ударение, они важны для становления выразительного чтения и усвоения пунктуации при формировании письменной речи.

Исходя из вышесказанного, нами был сделан вывод, что расстройство письменной речи тесно связано с недостаточной готовностью процессов, формирующихся в ходе развития устной речи.

Нейропсихологические исследования, а также исследования в области патопсихологии показали, что компонентами функционального базиса письменной речи являются: зрелость зрительно-пространственных представлений, развитость слухо-моторных и оптико-моторных координаций, сформированность общей моторики и процесса внимания, а также целенаправленность деятельности, процесс саморегуляции и самоконтроль за действиями. [5]

Е.В. Шереметьева, Э.А. Богатырева, И.В. Зуева в совместной статье приходят к выводу, что зрительное восприятие, зрительная память, зрительный анализ и синтез – это основа для написания подлежащих оптических знаков, то есть букв нужного графического начертания. Это основа для восприятия формы, величины предмета; для умения выделять отдельные элементы из целого или умения объединять отдельные элементы в целое.

Различение человеком пространства – развивается на основе восприятия человеком собственного тела. Только после сформированности восприятия схемы тела идёт становление ориентировки по отношению к предметам, в пространстве листа, в пространстве буквы.

Сформированность двигательной сферы – тонких движений, предметных действий, т.е. разных видов праксиса руки, подвижности, переключаемости, устойчивости и др. Их формирование в онтогенезе претерпевает значительную эволюцию одновременно с развитием изобразительной деятельности. Важнейшей функцией, от которой этот процесс зависит, является зрительно-моторная координация. [6]

Необходима также сформированность всех высших психических функций – внимание, память, восприятие, эмоционально-волевые процессы, регуляция, саморегуляция, контроль за действиями, намерения, мотивы поведения. Также важное значение имеет формирование у детей абстрактных способов деятельности, что возможно при постепенном переводе их от действий с конкретными предметами к действиям с абстракциями. Б.Г. Ананьев отмечает, что выполнение такого сложного процесса, как письмо, возможно лишь при совместной работе ряда мозговых зон, каждая из которых имеет свою функцию и обеспечивает то или иное условие (компонент) формирования и протекания письма. [3]

Мы приходим к выводу: если к началу обучения у ребенка не сформированы все компоненты письменной речи, то он неизбежно встретится с большими трудностями.

Таким образом, мы рассмотрели функциональный базис письменной речи, который должен быть сформирован, для нормального развития письменной речи у ребёнка. Если какой-то компонент (компоненты) нарушен (ы), то можно говорить о риске нарушений письменной речи.

1.3 Нарушение письменной речи как вид речевой патологии

В нашей стране широко используются две классификации речевых нарушений: клинико-педагогическая и психолого-педагогическая. Современная клинико-педагогическая классификация все нарушения речи делит на две большие группы:

1. Нарушения устной речи (которые в свою очередь подразделяются на нарушения произносительной стороны речи: дисфония, брадилалия, тахилалия, заикание, дислалия, ринология, дизартрия и системные нарушения речи: алалия и афазия).

2. Нарушения письменной речи (нарушения чтения – дислексия, нарушения письма – дисграфия).

В конце 60-х годов XX века Р.Е. Левина обосновала новые принципы анализа речевых нарушений у детей. Ею предложена психологопедагогическая классификация речевых нарушений у детей с первично сохранным слухом, зрением и интеллектом. Основопологающим принципом построения этой классификации стала возможность единого педагогического подхода к детям с речевыми нарушениями разной этиологии. Специфика этой классификации заключается в выделении основных групп отклонений в формировании структурных компонентов речи ребенка: фонетики, фонематики, лексики, грамматики, связной речи, которые и стали объектом коррекционного воздействия на логопедических занятиях в дошкольных и школьных учреждениях.

Речевые нарушения согласно психолого-педагогической классификации подразделяются на две группы:

1. Нарушения языковых средств общения (куда отнесены фонетическое нарушение речи, фонетико-фонематическое недоразвитие речи и общее недоразвитие речи).

2. Нарушения в применении средств общения в процессе речевой коммуникации (заикание). Как видим, нарушения чтения и письма не выделены в этой классификации в отдельную группу, они рассматриваются как симптомы фонетико-фонематического или общего недоразвития речи, как их отсроченные проявления.

Целесообразно подробнее рассмотреть определение нарушений письменной речи, дисграфии, дизорфографии и дислексии в теории логопедии.

В последние годы в коррекционной педагогике наметились новые тенденции в изучении нарушений чтения и письма у школьников, что привело к необходимости терминологических изменений. Е. Н. Российской, Е. А. Лапп описаны нарушения цельности и связности самостоятельно составленных учащимися текстов. Авторы указывают также на лексические и грамматические нарушения, характерные только для самостоятельной письменной речи: вербальные замены, лексическую бедность, различные виды аграмматизмов.

В связи с этим многие исследователи говорят о необходимости разделения нарушений самостоятельной письменной речи и письма как навыка.

Под нарушениями письма понимают трудности овладения графикой и орфографией. Соответственно, к нарушениям письма у детей относят дисграфию и дизорфографию. Основным критерием разграничения дисграфии и дизорфографии являются те принципы русского письма, которые при этом не соблюдаются. При дисграфии затруднено написание в соответствии с фонетическим принципом письма. Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, А.Н. Корнев, О.Б. Иншакова, отмечают в своих работах появление значительного количества так называемых специфических ошибок, связанных с искажением звукового состава слова. В связи с этим термины «дисграфия» и «специфическое нарушение письма» часто используются как тождественные. [16]

Основными симптомами дисграфии являются специфические ошибки, т.е. ошибки, которые не регламентируются применением орфографических правил, носят стойкий характер и возникновение, которых не связано ни с

нарушениями интеллектуального или сенсорного развития ребенка, ни с нерегулярностью его школьного обучения.

В работах И.Н. Садовниковой выделены три группы специфических ошибок при дисграфии.

Ошибки на уровне буквы и слога. Они включают в себя: ошибки, отражающие трудности формирования фонематического (звукового) анализа; ошибки фонематического восприятия (т.е. дифференциации фонем) и ошибки иной природы.

Несформированность действия фонематического анализа проявляется в письме в виде следующих типов специфических ошибок: пропуск, перестановка, вставка букв и слогов. Пропуск свидетельствует о том, что ученик не вычленяет в составе слова всех его звуковых компонентов. Перестановки букв и слогов являются следствием трудностей анализа последовательности звуков в слове. Вставки гласных букв наблюдаются обычно при стечении согласных

Ошибки фонематического восприятия. В основе таких ошибок лежат трудности дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство. В устной речи недифференцированность фонем ведет к заменам и смешениям звуков. Применительно же к письму в подобных случаях должны говориться о смешении букв, но не замене, которая означала бы полное исключение из письма одной из смешиваемых букв, чего никогда не происходит.

Смешение букв указывает на то, что пишущий выделил в составе слова определенный звук, но для его обозначения выбрал не соответствующую ему букву. Это может иметь место при: нестойкости соотнесения фонемы с графемой, когда не упрочилась связь между значением и зрительным образом

буквы; нечетком различении звуков, имеющих акустикоартикуляционное сходство.

Смешение букв по кинетическому сходству. Исследователи традиционно объясняют любые смешения либо акустико-артикуляционным сходством фонем, либо оптическим сходством букв – и при чтении, и в письме. Включения в акт письма еще одного анализатора – двигательного – расценивается лишь как необходимое средство обеспечения технической стороны письма. И.Н. Садовникова приходит к выводу, что было бы неправильно не учитывать, качественную перестройку, которая происходит в ассоциативной цепи слухо-речедвигательных и зрительно-двигательных представлений, обеспечивающих процесс письма. Таким образом, удалось установить новый тип специфических ошибок – смешение букв по кинетическому сходству (т.е. смешение кинем).

Смешения букв по кинетическому сходству носят закономерный и стойкий характер, снижают в целом качество письма и чтения, имеют выраженную тенденцию к росту и при отсутствии профилактических и коррекционных мер тормозят развитие речемыслительной деятельности школьников.

Персеверация, антиципация. Своеобразное искажение фонетического наполнения слов возникает в устной и письменной речи по типу явлений прогрессивной и регрессивной ассимиляции и носит соответственно названия персеверации (застревание) и антиципации (упреждение, предвосхищение): согласный, а реже – гласный, заменяет вытесненную букву в слове.

Возможна персеверация и антиципация слога (и даже слова). В основе ошибок двух указанных видов лежит слабость дифференцировочного торможения.

Ошибки на уровне слова. Если в устной речи слова в синтагме произносятся слитно, на одном выдохе, то в письменной речи они предстают обособленно. Несовпадение норм устной и письменной речи вносит трудности в начальное обучение письму. Написание обнаруживает такой дефект анализа и синтеза слышимой речи, как нарушение индивидуализации слов: ребенок не сумел уловить и вычленить в речевом потоке устойчивые речевые единицы и их элементы. Это ведет к слитному написанию смежных слов либо к раздельному написанию частей слова.

Раздельное написание частей слова наблюдается чаще всего в следующих случаях:

1. когда приставка (а в бесприставочных словах начальная буква или слог) напоминает предлог, союз, местоимение;
2. при стечении согласных из-за их меньшей артикуляторной слитности происходит разрыв слова.

Ошибки на уровне предложения. На начальном этапе обучения дети с трудом усваивают членимость текста на речевые единицы, что отражается в отсутствии обозначения границ предложений: заглавных букв и точек.

В определенной мере подобное написание объясняется тем, что поначалу внимание ребенка не может продуктивно распределяться между многими задачами письма: техническими, логическими, орфографическими. Имеет значение и несформированность умения воспринимать интонационное оформление фраз, соотносить его с основными правилами пунктуации.

Основная масса специфических ошибок на уровне словосочетания и предложения выражается в так называемом аграмматизме, т.е. в нарушении связи слов: согласования и управления. Изменение слов по категориям числа, рода, падежа, времени образует сложную систему кодов, позволяющую

упорядочить обозначаемые явления, выделить признаки и отнести их к определенным категориям.

Рассмотренные выше специфические ошибки следует отличать от так называемой эволюционной, или ложной, дисграфии, которая является проявлением естественных затруднений детей в ходе начального обучения письму, что связано со сложностью этого вида речевой деятельности.

Ошибки начинающих обучение школьников могут быть объяснены до некоторой степени трудностью распределения внимания между техническими, орфографическими и мыслительными операциями письма.

Признаками незрелого навыка письма могут быть: отсутствие обозначения границ предложений; слитное написание слов; нетвердое знание (забывание) букв, особенно прописных (определенную роль играет фактор частотности использования конкретных букв в языке); нехарактерные смешения; зеркальная отраженность букв.

Разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма, является наиболее обоснованной. В ней выделяются следующие виды дисграфий: артикуляторно-акустическая, на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем), на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфии.

Перейдём к рассмотрению следующего понятия дизорфография.

По определению А.Н. Корнева, дизорфография – это особая категория нарушений письма, проявляющаяся в неспособности освоить орфографические навыки, несмотря на знание соответствующих правил (и регулярное школьное обучение).

И.В. Прищепова рассматривает дизорфографию как стойкую и специфическую несформированность (нарушение) усвоения орфографических знаний, умений и навыков, обусловленную недоразвитием ряда неречевых и речевых психических функций [22].

О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая приходят к выводу, что вполне исчерпывающим будет следующее определение дизорфографии – стойкое нарушение письма, связанное с недостаточной сформированностью тех или иных компонентов функциональной системы письма и проявляющееся в большом количестве орфографических ошибок.

В настоящее время дизорфография – наименее изученная разновидность нарушений письма.

Также необходимо рассмотрение такого нарушения письменной речи, как дислексия.

Наиболее употребимым определением дислексии, является определение данное Р.И. Лалаевой, согласно которому «дислексия – это частичное расстройство процесса овладения чтением, проявляющееся в многочисленных повторяющихся ошибках стойкого характера, обусловленное несформированностью психических функций, участвующих в процессе овладения чтением, при сохранном слухе, зрении, интеллекте и регулярном обучении».

С учетом нарушенных операций процесса чтения Р.И. Лалаева выделяет следующие виды дислексий: фонематическую, семантическую, аграмматическую, мнестическую, оптическую, тактильную. [23 с. 21]

По мнению М.Н. Русецкой, дислексия – это отклоняющийся вариант генезиса чтения, обусловленный несформированностью речевых, интеллектуально-речевых или коммуникативных компонентов чтения, проявляющийся в нарушении становления читательских компетенций как

интегральных показателей овладения ребенком средствами чтения и способами оперирования с ними». [24 с. 21]

Добавим, что полная неспособность к овладению чтением или распаду уже сформированного навыка, обозначается термином алексия.

Анализ исследований позволяет утверждать, что типы специфических ошибок в чтении – те же, что и в письме: смешения букв по известным параметрам, искажения слов (пропуски, перестановки, вставки букв и слогов), упрощение структуры слов, персеверации и антиципации и т.д.

Таким образом, нами было рассмотрено понимание нарушений письменной речи в современных теоретических исследованиях, а также дано определение всех видов данной речевой патологии. Анализ специальной литературы позволил выявить специфические ошибки как дизграфии, так и дислексии. Далее целесообразно рассмотреть клинико-психологопедагогическую характеристику детей с общим недоразвитием речи, так как эта категория детей наиболее подвержена нарушениям письменной речи в школьном возрасте.

1.4 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом представляет собой нарушение, охватывающее как фонетикофонематическую, так и лексико-грамматическую системы языка. В классической литературе выделено три уровня, характеризующих речевой статус детей с ОНР: от отсутствия общеупотребительной речи до развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетического недоразвития (Р. Е. Левина).

Для нашего исследования необходима подробная характеристика детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Характерным для данного уровня развития речи детей является наличие развернутой фразовой речи с выраженными элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Типичным является использование простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. Структура предложений может быть нарушена за счет пропуска или перестановки главных и второстепенных членов. В высказываниях детей появляются слова, состоящие из трех-пяти слогов.

Специальные задания позволяют выявить существенные затруднения в употреблении некоторых простых и большинства сложных предлогов, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах. Таким образом, формирование грамматического строя языка у детей на данном уровне носит незавершенный характер и попрежнему характеризуется наличием выраженных нарушений согласования и управления.

Важной особенностью речи ребенка является недостаточная сформированность словообразовательной деятельности. В собственной речи дети употребляют простые уменьшительно-ласкательные формы существительных, отдельных притяжательных и относительных прилагательных, названия некоторых профессий, приставочные глаголы и т. д., соответствующие наиболее продуктивным и частотным словообразовательным моделям. В то же время они не обладают еще достаточными когнитивными и речевыми возможностями для адекватного объяснения значений этих слов. Стойкие и грубые нарушения наблюдаются при попытках образовать слова, выходящие за рамки повседневной речевой практики. Так, дети часто подменяют операцию словообразования

словоизменением или вообще отказываются от преобразования слова, заменяя его ситуативным высказыванием. В случаях, когда дети все-таки прибегают к словообразовательным операциям, их высказывания изобилуют специфическими речевыми ошибками, такими, как: нарушения в выборе производящей основы, пропуски и замены словообразовательных аффиксов, грубое искажение звуко-слоговой структуры производного слова, стремление к механическому соединению в рамках слова корня и аффикса. Типичным проявлением общего недоразвития речи данного уровня являются трудности переноса словообразовательных навыков на новый речевой материал.

Для этих детей характерно неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и переносным значением, незнание названий слов, выходящих за рамки повседневного бытового общения: частей тела человека, животных, наименований профессий и действий, связанных с ними, неточность употребления слов для обозначения животных, птиц, рыб, насекомых и т.п. Отмечается тенденция к множественным лексическим заменам по различным типам: смешения по признакам внешнего сходства, замещения по значению функциональной нагрузки, видо-родовые смешения, замены в рамках одного ассоциативного поля и т. п.

Наряду с лексическими ошибками у детей с III уровнем развития речи отмечается и специфическое своеобразие связной речи. Ее недостаточная сформированность часто проявляется как в детских диалогах, так и в монологах. Это подтверждают трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Характерными особенностями связной речи являются нарушение связности и последовательности рассказа, смысловые пропуски существенных элементов сюжетной линии, заметная фрагментарность изложения, нарушение временных и причинно-следственных связей в тексте. Указанные

специфические особенности обусловлены низкой степенью самостоятельной речевой активности ребенка, с неумением выделить главные и второстепенные элементы его замысла и связей между ними, с невозможностью четкого построения целостной композиции текста. Одновременно с этими ошибками отмечается бедность и однообразие используемых языковых средств. Так, рассказывая о любимых игрушках или о событиях из собственной жизни, дети в основном используют короткие, малоинформативные фразы. При построении предложений они опускают или переставляют отдельные члены предложения, заменяют сложные предлоги простыми. Часто встречается неправильное оформление связей слов внутри фразы и нарушение межфразовых связей между предложениями.

В самостоятельной речи типичными являются трудности в воспроизведении слов разной слоговой структуры и звукозаполняемости: персеверации, антиципации, добавление лишних звуков, усечение слогов, перестановка слогов, добавление слогов или слогаобразующей гласной. Звуковая сторона речи характеризуется неточностью артикуляции некоторых звуков, нечеткостью дифференциации их на слух. Недостаточность фонематического восприятия проявляется в том, что дети с трудом выделяют первый и последний согласный, гласный звук в середине и конце слова, не подбирают картинки, в названии которых есть заданный звук, не всегда могут правильно определить наличие и место звука в слове и т. п. Задания на самостоятельное придумывание слов на заданный звук не выполняют.[11]

Зачастую причиной общего недоразвития речи является слабость акустико-гностических процессов. В данных случаях при сохранном слухе отмечается пониженная способность к восприятию речевых звуков. Прямой итог нарушения слухового восприятия – это недостаточное различение

акустических признаков, свойственных каждой фонеме, вторично при этом страдает произношение звуков и воспроизведение структуры слова.

Общее недоразвитие речи часто появляется в результате нарушений, связанных с органическими поражениями или недоразвитием определенных отделов центральной нервной системы.

Общее недоразвитие речи может быть возбуждено и социальными причинами, а также физической ослабленностью ребенка, частыми заболеваниями, недоношенностью. В аналогичных случаях говорится о задержке речевого развития. Во всех иных случаях недоразвитие речи является признаком органического поражения центральной нервной системы.

По данным Е.М. Мастюковой, дети с общим недоразвитием речи могут быть условно поделены на три группы:

- с моторной алалией;
- с недоразвитием речи церебрально-органического генеза;
- с неосложненным вариантом общего недоразвития речи.

Для всех детей с ОНР свойственны общая моторная неловкость, нарушения оптико-пространственного гнозиса. Существенные двигательные умения и навыки детей с общим недоразвитием речи развиты недостаточно, движения ритмично не сформированы, повышена двигательная истощаемость, понижены двигательная память и внимание.

Клинический подход к проблеме общего недоразвития речи предусматривает необходимость медицинского диагноза.

Общее недоразвитие речи сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер.

Связь между речевыми нарушениями и остальными сторонами психического развития обуславливает присутствие вторичных дефектов.

При осложненном характере общего нарушения речи, кроме рассеянной очаговой микросимптоматики, выражающейся в нарушении тонуса, функции равновесия, координации движений, общего и орального праксиса, у детей обнаруживается ряд особенностей в психической и личностной сфере. Для них свойственны: снижение умственной работоспособности, повышенная психическая истощаемость, излишняя возбудимость и раздражительность, эмоциональная неустойчивость.

У детей, отнесенных к третьей группе, целенаправленная деятельность нарушена при выполнении как вербальных, так и невербальных заданий. Для них характерны недостаточная концентрация внимания, низкий уровень познавательной активности, низкий объем представлений об окружающем, трудности установления причинноследственных связей. Однако такие дети имеют потенциальные возможности для овладения абстрактными понятиями, если со стороны логопеда им будет оказана помощь.

Ряд авторов отмечают у детей с третьим уровнем общего недоразвития речи недостаточность и объем внимания, ограниченные возможности его распределения (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова). При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с третьим уровнем ОНР снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

При зрительном опознании предмета в усложненных условиях дети с третьим уровнем общего недоразвития речи воспринимают образ предмета с определенными трудностями, им требуется больше времени для принятия

решения, отвечая, они проявляют неуверенность, допускают ошибки в опознании. При выполнении заданий «приравнивание к эталону» они используют элементарные формы ориентировки. Зрительное восприятие у таких детей сформировано недостаточно.

Если рассматривать мнестические функции, то у таких детей запоминание словесных стимулов значительно хуже, чем у детей без речевой патологии.

Дети с третьим уровнем ОНР быстро устают, затрудняются в выборе продуктивной тактики.

Таким образом, у детей с третьим уровнем общего недоразвития речи значительно хуже сформированы зрительное восприятие, пространственные представления, внимание и память.

Дети с третьим уровнем ОНР малоактивны, инициативы в общении, как правило, не проявляют. Как показывают исследования Ю.Ф. Гаркуши и В.В. Кожевниковой, у дошкольников с третьим уровнем ОНР имеются нарушения в общении, проявляющиеся в незрелости мотивационнопотребностной сферы; имеющиеся трудности связаны с комплексом речевых и когнитивных нарушений; преобладающая форма общения с взрослыми и детьми ситуационно-деловая, что не соответствует возрастной норме.

Наличие общего недоразвития речи у детей приводит к стойким нарушениям деятельности общения. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей, и создаются серьезные проблемы на пути их развития и общения.[10]

Таким образом, общее недоразвитие речи – это системное нарушение усвоения всех уровней языка, которое обуславливает появление, вторичных дефектов.

Выводы по первой главе

Осуществленный анализ содержания работ, посвященных изучению чтения и письма, помог определить функции, навыки и процессы, которые обеспечивают успешное формирование этих видов деятельности, а именно - те предпосылки, которые необходимо развивать у детей с целью предупреждения у них нарушений письменной речи. Эти предпосылки являются компонентами функционального базиса письменной речи.

Анализ специальной литературы позволил нам определить, что общее недоразвитие речи – это многоаспектное нарушение, охватывающее как речевые, так и неречевые возможности детей. Так звукопроизношение, фонематические процессы, лексика, грамматика и связная речь детей, страдающих общим недоразвитием речи, имеют недоразвитие. Такие психические функции детей данной категории, как слуховое восприятие, зрительно-пространственные функции, моторно-двигательное развитие и мыслительная деятельность также характеризуются отставанием от нормы.

Учитывая сложность нарушений речи, недоразвитие неречевых психических функций у дошкольников с ОНР, ряд авторов отмечают недостатки в овладении ими письменной речью.

Значение проанализированных данных об особенностях чтения и письма, являющихся следствием нарушения речевых и неречевых процессов детей с ОНР, о распространенности дислексии, дисграфий и дизорфографий у детей данной категории, заключается в выявлении специфики состояния готовности к письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

ГЛАВА II. Особенности готовности к письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

2.1 Анализ существующих методик диагностики состояния готовности к письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Методики логопедического обследования детей дошкольного возраста с нарушениями речи включают развернутый речевой блок, однако блок исследования невербальных психических функций ограничивается обследованием внимания и памяти и представлен фрагментарно.

Таким образом, можно заключить, что для определения готовности детей с ОНР III уровня к письменной речи традиционно используемая на практике методика обследования должна быть дополнена соответствующими разделами. Подобный пробел в процедуре обследования может быть восполнен методикой нейропсихологического обследования, которая предоставляет логопедам широкие возможности для анализа недостаточности речевой и других форм психических функций у детей.

Далее рассмотрим методику логопедического обследования устной речи и методику нейропсихологического обследования.

Для обследования устной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня нами была взята тестовая методика Фотековой Т.А., адаптированная к дошкольному возрасту. [46]

Обследование включает в себя следующие направления.

Обследование произношения звуков.

Процедура: ребенок самостоятельно называет предметы, изображенные на картинках, учитель-логопед оценивает качество произношения звука в словах, если звук произносится неверно, даются дополнительные задания на произнесение звука в слогах и изолированное произнесение звука.

Оценка результата: Произношение звука в различных позициях оценивается по следующему принципу: 1 – безукоризненное произношение звука;

0,5 – изолировано звук произносится верно, но иногда подвергается заменам или искажениям в самостоятельной речи, т.е. недостаточно автоматизирован;

0,25 – изолированно звук произносится верно, но в слогах и словах подвергается заменам или искажениям;

0 – звук искажается, заменяется или отсутствует в любом положении.

Обследование слуховой дифференциации звуков (фонематического слуха).

Процедура: Картинки называет взрослый, а ребенок молча показывает на них, не называя. Картинки называются только одним словом, употребляемым в именительном падеже, дополнительные или поясняющие слова не допускаются. Нижняя часть лица взрослого закрывается экраном, который не дает возможность ребенку определить артикуляцию звуков по положению губ.

Оценка результата:

(пробы 1-2)

1 – задание выполнено правильно;

0,5 – правильный показ при повторном произнесении;

0,25 – показ картинки наугад;

0 – невыполнение задания, отказ.

(пробы 3-11)

1 – точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления;

0,5 – первый член воспроизводится правильно, второй уподобляется первому (па – па);

0,25 – неточное воспроизведение обоих членов пары с перестановкой слогов, их заменой и пропусками;

0 – отказ от выполнения, полная невозможность воспроизведения пробы.

Обследование звукового анализа и синтеза слов.

Инструкция:

1. Хлопни в ладоши, если услышишь звук м в слове: мышь, окно, комар, доска, дом.
2. Скажи, какой первый звук в слове? Слова: осы, утка, аист.
3. Посчитай сколько слогов в слове: дыня, какаду.

Оценка результата:

1 – правильный ответ с первой попытки;

0,5 – правильный ответ со второй попытки;

0,25 – правильный ответ с третьей попытки; 0

– неверный ответ с третьей попытки.

Обследование сформированности слоговой структуры слова.

Процедура: ребенок самостоятельно называет картинки, повторяет за педагогом словосочетания и предложения. Педагог оценивает воспроизведение слоговой структуры.

Оценка результата:

1 – задание выполнено правильно;

0,5 – правильное замедленное послоговое воспроизведение;

0,25 – искажение слоговой структуры слова;

0 – невозможность воспроизведения, отказ от выполнения.

Обследование словарного запаса

Инструкция: Перечисли все предметы, изображённые на картинках, а затем назови их одним общим словом.

Оценка результата:

1 – правильный ответ;

0,5 – самокоррекция или правильный ответ после стимулирующей помощи;

0,25 – неверно образованная форма; 0

– невыполнение.

Обследование грамматического строя речи Проверяется

употребление ребёнком:

существительных в именительном падеже единственного и множественного числа;

формы родительного падежа множественного числа существительных;

предложно-падежных конструкций (с предлогами на, с, к, от);

согласования прилагательных с существительными в единственном числе;

словосочетаний – числительных два и пять с существительными.

Оценка результата:

1 – правильный ответ;

0,5 – правильный ответ после стимулирующей помощи;

0,25 – форма образована неверно;

0 – невыполнение.[46]

Для обследования невербальных психических функций детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня нами была взята

нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте (Глозман Ж. М., Потанина А. Ю., Соболева А.).[9] Методика позволяет определить уровень развития высших психических функций, влияющих на формирование письменной речи детей.

Данное направление диагностики предполагало:

1. Исследование движений и действий.

Пробы на динамический праксис. Ребенку предлагают поиграть в «ловкие ручки». Обследуемый показывает три раза различные последовательности движений кисти («ладонь-кулак-ребро»/«кулак-ладонь-ребро»). Затем просит повторить их другой поочередно, начиная с правой. Обследуются обе руки. Кроме того, дети от 5 лет выполняют графическую пробу на динамический праксис: продолжить рисовать, не отрывая карандаш, узор, составленный из двух сменяющихся элементов (приложение 3).

Критерии балловых оценок:

3 – безошибочное и плавное выполнение программы или двух программ не менее 3 раз подряд с возможностью переноса на другую руку.

2 – безошибочное и плавное выполнение при наличии синкинезий в другой руке или легкой истощаемости.

1,5 – 1-2 персеверации, или пространственные ошибки, или стереотипии с самокоррекцией при переходе ко второй серии движений.

1 – множественные ошибки указанных выше типов с частичной коррекцией при интенсивной помощи исследователя.

0,5 – необходимы оба вида помощи обследующего одновременно для успешного выполнения теста и/или множественные персеверации в графической пробе.

0 – невозможность выполнения ни одной программы при любом виде помощи.

Рисунок (копирование) простых геометрических фигур: круг, треугольник, квадрат и ромб, а также 3 фигуры из методики Денманна (приложение 3) для детей от 5 лет.

Критерии балловых оценок:

3 – безошибочное копирование фигур, при сохранении приблизительных размеров, направлений и сопряженности фигур и/или их элементов; 2 – одна дизметрическая ошибка при общей сохранности предложенной формы;

1,5 – несколько дизметрических ошибок при общей сохранности формы; 1 – 1-2 топологические ошибки и/или координатные (пространственные) ошибки;

0,5 – множественные топологические и/или координатные ошибки, форма более половины рисунков трудноузнаваема;

0 – неузнаваемость ни одного скопированного рисунка, полный отказ от выполнения задания;

2. Исследование гнозиса.

Исследование гностических функций включает следующее.

Пробы на предметный гнозис: узнавание реалистичных изображений. При этом обследующий обращает внимание не только на полноту ответа, но и на такие особенности, как последовательность называния реальных предметов: слева направо или справа налево; невнимание (вплоть до игнорирования) к одной из сторон пространства; хаотичность и импульсивность деятельности.

Пробы на акустический гнозис: «Игра в радистов» – оценка ритмических структур.

Критерии балловых оценок:

Проба на предметный гнозис

3 – безошибочное узнавание всех предъявленных изображений;

2 – единичные импульсивные ошибки с самокоррекцией;

1,5 – правильное узнавание возможно после обведения контура зашумленного изображения предмета самим ребенком;

1 – правильное узнавание возможно после обведения контура зашумленного изображения предмета обследователем;

0,5 – множественные симптомы фрагментарности восприятия, псевдоагнозии или единичные ошибки при восприятии реалистических изображений и выраженные дефекты узнавания зашумленных изображений с частичной коррекцией;

0 – некорректируемые ошибки узнавания более половины как реальных, так и зашумленных изображений. Проба на акустический гнозис

3 – правильная оценка всех предъявленных ритмических структур и не более двух самокорректируемых ошибок при их воспроизведении по слуховому образцу;

2 – единичные импульсивные ошибки восприятия (дефекты акустического внимания) с самокоррекцией;

1,5 – низкое акустическое внимание, ошибки корректируются при указании на них, воспроизведение только после повторного предъявления;

1 – многочисленные пере- и недооценки с частичной коррекцией, быстрое забывание образца;

0 – некорректируемые ошибки более чем в половине предъявленных для оценки или воспроизведения ритмических структур.

3. Исследование памяти

Исследование мнестических функций включает в себя следующее.

Тесты на слухоречевую память:

□ заучивание семи не связанных по смыслу слов за 3 предъявления; Тест на зрительную память: запоминание и узнавание 1-2 групп из 3 изображений реальных предметов.

Критерии балловых оценок:

Тест на слухоречевую память

В соответствии с возрастными нормативами выставляется оценка за продуктивность (объем) запоминания – максимальный результат заучивания в течение 3-4 предъявлений.

3 – заучивание к 3-4 предъявлению 6 слов при минимальном объеме запоминания после первого предъявления;

2 – неуверенное воспроизведение, 1-2 ошибки с самокоррекцией;

1,5 – снижение максимального объема запоминания на 1 элемент или низкий первоначальный объем;

1 – снижение объема запоминания на 2 элемента или многократные ошибки с самокоррекцией;

0,5 – указанные выше ошибки с неполной коррекцией, или наличие симптомов инактивности запоминания и конфабуляций, или попытки отказаться от дальнейшего заучивания, преодолеваемые уговорами;

0 – снижение объема запоминания более чем на 50% или не поддающийся коррекции отказ от заучивания после 1-2 попыток.

Тест на зрительную память

3 – правильное узнавание всех реальных изображений;

2 – единичные самокорригируемые ошибки выбора, или правильный выбор всех стимулов, но ошибки в их распределении по группам;

1,5 – единичные перцептивные замены или персеверации стимулов с возможностью коррекции при организации внимания ребенка;

1 – пропуск или замена двух и более элементов при узнавании или многократные ошибки любого типа без коррекции;

0 – невозможность правильного узнавания ни одной из серий картинок или ни одного элемента серии.

Кроме того, с помощью, специально разработанного для дошкольников варианта корректурной пробы исследуются умственная работоспособность и концентрация внимания ребенка. В этой пробе ребенку предлагается лист со 104 трудно вербализуемыми фигурами 10 видов, чередующимися в случайном порядке. Количество фигурок каждого вида различно. Исследователь зачеркивает фигурку типа четырехконечной звездочки и предлагает ребенку: «Мы с тобой поиграем в разведчиков. Разведчик всегда очень внимателен. Я сейчас засеку время и посмотрю, сколько ты найдешь точно таких же фигурок, пока я не скажу «Стоп»». Регистрируют количество найденных за 1 минуту правильных фигурок, количество ошибок: перцептивно-близкие/перцептивно-далекие (например, различные звездочки или звездочка/сердечко).

Критерии балловых оценок:

3 – 11 правильных фигурок при отсутствии ошибок;

2 – 1-2 импульсивные, самокорректируемые ошибки;

1,5 – 8-10 правильных фигурок и/или единичные ошибки любого типа без коррекции;

1 – 6-7 правильных фигурок и/или более 2 ошибок любого типа без коррекции;

0 – менее 6 правильных фигурок за минуту. [9]

Таким образом, обследование состояния готовности к письменной речи включает в себя два блока: обследование устной речи и обследование невербальных психических функций. Первый блок включает следующие направления обследования: произношения звуков, слуховой дифференциации звуков, звукового анализа и синтеза слов, сформированности слоговой структуры слова, словарного запаса, грамматического строя речи. Второй блок включает в себя исследования:

движений и действий, гнозиса, памяти и внимания.

2.2 Организация и содержание обследования состояния готовности к письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Цель констатирующего эксперимента состояла в том, чтобы выявить особенности состояния готовности к письменной речи у детей старшего

дошкольного возраста с ОНР III уровня. Для решения поставленной цели нами были выбраны следующие базы исследования: МБОУ «С(К)ОШ № 11г. Челябинска», МБДОУ ДС № 244 г. Челябинска.

Были изучены протоколы психолого-медико-педагогической комиссии детей старшего дошкольного возраста и отобраны те дети, которые имеют заключение: ОНР III уровня, у ребенка с дизартрией; ОНР III уровня у ребенка со стертой формой дизартрии. В исследовании приняло участие 7 детей пяти-шести летнего возраста (см. таблицу 1). Из этих детей была сформирована экспериментальная группа.

Таблица 1

Заключения детей экспериментальной группы

№ п/п	Имя ребёнка	Год рождения	Заключение
1.	Никита Б.	04.10.10	ОНР III уровня, дизартрия.
2.	Саша Д.	13.01.11	ОНР III уровня у ребенка с дизартрией
3.	Сёма Л.	25.08.11	ОНР III уровня
4.	Митя Л.	25.11.11	ОНР III уровня, дизартрия.
5.	Вика П.	17.04.11	ОНР III уровня
6.	Сеня П.	11.02.11	ОНР III уровня
7.	Ярик С.	24.05.11	ОНР III уровня у ребенка со стертой формой дизартрии

На базе МБДОУ ДС № 244 г. Челябинска были отобраны дети, речевое развитие которых соответствует возрасту. В исследовании приняло участие 7 детей пяти-шести летнего возраста (см. таблицу 2). Эти дети вошли в состав контрольной группы.

Таблица 2

Заключения детей контрольной группы

№ п/п	Имя ребёнка	Год рождения	Заключение
1.	Женя Б.	26.06.11	речевое развитие соответствует возрасту
2.	Яна В.	16.09.11	речевое развитие соответствует возрасту
3.	Ксюша Л.	04.07.11	речевое развитие соответствует возрасту
4.	Саша С.	25.07.11	речевое развитие соответствует возрасту
5.	Артём С.	23.07.11	речевое развитие соответствует возрасту
6.	Мария Ш.	26.07.11	речевое развитие соответствует возрасту
7.	Егор Д.	07.04.11	речевое развитие соответствует возрасту

Далее представим результаты проведённого обследования состояния устной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня экспериментальной группы (см. таблицы 3 – 8).

Таблица 3

Состояние звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня экспериментальной группы

Предъявление	Воспроизведение						
	Никита Б.	Саша Д.	Сёма Л.	Митя Л.	Вика П.	Сеня П.	Ярик С.
Собака, лиса, кактус	1	0	0.5	0	1	0	1
Сетка, апельсин, гусь	1	0	1	0	1	1	1
Зонт, коза, замок	1	0	0.25	0	1	0	1

Зебра, корзина, обезьяна	1	0	1	0	1	1	1
Цветы, яйцо, огурец	1	0	0	0	1	1	1
Шапка, машина, карандаш	0	0.25	0	0	1	0	0
Жук, ножницы, ежи	0	0.25	0	0	1	0	0
Чайник, бабочка, мяч	0	0.25	0	0	1	0	0
Щука, овощи, плащ	0	0.25	1	0	1	0	0
Рыба, корова, помидор	0	0.5	0	0	1	0	0
Репа, брюки, дверь	0	0	0	0	1	0	0
Лампа, белка, стул	0.5	0	0	0	1	0	0
Лимон, улитка, руль	1	0	0	0	1	0	0
Яблоко, майка, трамвай	1	1	1	1	1	1	1
Бант, колобок, банан	1	1	1	1	1	1	1
Павлин, черепаха, тапочки	1	1	1	1	1	1	1
Дом, радуга, дыня	1	1	1	1	1	1	1

Танк, гитара, кит	1	1	1	1	1	1	1
Волк, сова, ванна	1	1	1	1	1	1	1
Флаг, туфли, шарф	1	1	1	1	1	1	1
Кот, банка, кубик	1	1	1	1	1	1	1
Гора, попугай, иголка	1	1	1	1	1	1	1
Хлеб, ухо, петух	1	1	1	0.5	1	1	1
Результат (максимальное количество баллов 23)	16.5	11.5	13.75	9.5	23	13	15

В таблице 3 показано, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня имеются нарушения звукопроизношения. Мы наблюдаем нарушения таких групп звуков, как свистящие (с, с', з, з', ц), шипящие (ш, ж, ч, щ) и сонорные (л, л', р, р'). В ходе обследования были выявлены следующие формы нарушения звуков:

- искаженное произношение звука (например: р горловой, когда звук образуется вибрацией мягкого нёба, а не кончика языка);
- отсутствие звука в речи ребенка, т. е. неумение произносить его (например: коова – корова),
- замена одного звука другим, имеющимся в фонетической системе данного языка (например: колова – корова).

Таблица 4

Состояние фонематического слуха у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня экспериментальной группы

Предъявление	Воспроизведение						
	Ники та Б.	Саша Д.	Сёма Л.	Митя Л.	Вика П.	Сеня П.	Ярик С.
Ложки – рожки	1	1	1	0	1	1	1
Удочка – уточка	1	1	1	1	0.5	1	1
Усы – уши	1	1	1	0	1	0.5	1
Цапля – сабля	1	0.5	1	0	1	1	1
Мышка – мишка	1	0	0	0	1	1	1
Корка – горка	1	0.25	1	0	1	1	1
Бочка – почка	0	0	1	0	1	1	1
Ба – па; па – ба	1	0.25	1	1	1	1	0
Та – да; да – та	0	1	1	1	1	1	1
Та – да – та; да – та – да	0	0	0.5	0	1	0	0
Ка – га – ка; га – ка – га	0	0	0.5	0	1	0	0
Результат (максимальное количество баллов 11)	7	5	9	3	10.5	8.5	8

В таблице 4 мы видим, как дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня показывали называемый предмет и повторяли слоговые дорожки. Можно сделать вывод, что фонематическое недоразвитие проявляется в несформированности процессов дифференциации звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками, но иногда дети не различают и более контрастные звуки. Так, например, дети не сразу распознавали слова: усы – уши, цапля – сабля, корка – горка и другие. В случае

с повтором слоговой дорожки имели место следующие ошибки: перестановки слогов (ка – ка – га, вместо ка – га – ка), замена слогов (па – па вместо па – ба) и пропуски (га – га вместо га – ка – га).

Таблица 5

Состояние звукового анализа и синтеза слов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня экспериментальной группы

Предъявление	Воспроизведение						
	Ники та Б.	Саша Д.	Сёма Л.	Митя Л.	Вика П.	Сеня П.	Ярик С.
Хлопни в ладоши, если услышишь звук	0	1	0	0	0.5	1	1
м в слове: мышь							
комар	0	1	0	1	0	1	1
дом	0	1	1	0	0	0	0
Скажи, какой первый звук в слове?							
осы	0	0.5	1	0	0	0	0
утка	0	0	0	0	0	1	0
аист	0	0.25	0	0	0.5	0	0
Посчитай сколько слогов в слове: дыня							
	0.25	0	0	0	0	0	0
какаду	0	0.25	0	1	0	0	0
Результат (максимальное количество баллов 8)							
	0.25	4	2	2	1	3	2

Таблица 5 показывает, что для детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, задания такого типа, как назови первый звук, вызывают

трудности, и только когда, логопед утрированно выделяет звук в слове, ребёнок может его определить. Также имели место ошибки, когда дети определяют количество слогов в слове. Итак, мы можем сделать вывод, что состояние звукового анализа и синтеза слов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня находится на низком уровне.

Таблица 6

Состояние слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня экспериментальной группы

Предъявление	Воспроизведение						
	Никита Б.	Саша Д.	Сёма Л.	Митя Л.	Вика П.	Сеня П.	Ярик С.
Дом	1	1	1	1	1	1	1
Хлеб	1	1	1	0.5	1	1	1
Крыша	1	1	1	1	1	1	1
Кошка	1	1	1	1	1	1	1
Капуста	1	0	1	1	1	0	0
Помидоры	1	0	1	1	1	0	1
Стакан	1	1	1	1	1	1	1
Телефон	1	1	1	1	1	0	1
Велосипед	1	1	1	1	1	1	1
Полотенце	1	1	1	1	0.5	1	1
Игрушки	0	1	1	1	1	1	1
Самокаты	1	1	1	0	1	1	1
Многоэтажный дом	0	0	0	0	0	0	1

Мальчики слепили снеговика	1	1	0	1	1	1	1
Результат (максимальное количество баллов 14)	12	11	12	11.5	12.5	10	13

По данным таблицы 6 мы видим, что нарушения слоговой структуры были в четырехсложных словах из открытых слогов, трехсложных словах с закрытым слогом. А именно, сокращение количества слогов, например, в слове, помидоры – падоы, искажения структуры отдельного слога, например в словах капуста – капута, многоэтажный – мооэтажный.

Таблица 7

Состояние словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с ОНР

III уровня экспериментальной группы

Предъявление	Воспроизведение						
	Ники	Саша	Сёма Л.	Митя	Вика	Сеня	Ярик

	та Б.	Д.		Л.	П.	П.	С.
Посуда	1	0.5	0.5	0.25	0.25	1	0.5
Мебель	0.5	0.25	0	0.25	1	0.5	1
Одежда	0.25	0.25	0.25	0.25	1	0.5	1
Обувь	0.25	0.25	0	0.25	0.25	0.5	0.5
Овощи	0	0	1	0	0	0	0.5
Фрукты	1	1	1	1	1	1	1
Дикие животные	1	1	1	1	1	1	1
Домашние животные	1	1	1	0	1	1	1

Транспорт	1	0.25	1	1	1	1	1
Закончи предложения: Один медведь большой, а другой.....	1	1	1	1	1	1	1
Один шарф длинный, а другой...	1	1	1	0	1	0.5	1
Один забор высокий, а другой...	1	0.25	0	0	1	0.25	1
Посмотри на картинки, и скажи, кто как передвигается? Корабль	0	1	0	1	1	1	1
Голубь	1	0	1	1	1	1	1
Змея	1	0	0	1	0	1	1
Девочка	1	1	1	1	1	1	1
Скажи, какой формы: Мяч	1	1	1	1	1	1	1
Книга	0.5	0.25	0.5	0.25	1	1	1
Линейка	0	0	0	1	1	1	1
Результат (максимальное количество баллов 19)	13.5	10	11.25	11.25	15.5	15.25	17.5

В таблице 7 показано, как дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня называли картинки с изображением действий, признаков и предметов основных групп, а также называли предметы обобщающим словом. Итак, дети могли совсем не называть предмета (например, это были такие предметы, как чашка, чайник, кроссовки, свекла, лимон). Также имели место лексические ошибки, например, футболку называли рубашкой, стул –

скамейкой, картинку лося называли оленем, козел – бараш, шкаф – полка. В некоторых случаях вместо обозначения объекта одним словом дается словесное описание, например, стул – можно сесть, как дома; лиса – может скушать ам; корова – моша мооко. Были трудности в назывании обобщающих слов, формы предмета, действий.

Таким образом, нарушения лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня проявляются в ограниченности словарного запаса, неточном употреблении слов, отсутствии обобщающих понятий.

Таблица 8

Состояние грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня экспериментальной группы

Предъявление	Воспроизведение						
	Никита Б.	Саша Д.	Сёма Л.	Митя Л.	Вика П.	Сеня П.	Ярик С.
Измени слова по образцу: Заяц – зайцы. Окно – ...	1	0.25	0	1	1	0.25	1
Кошка – ...	0.5	1	0	1	1	0.25	1
Дом – ...	0	1	0	0	0	0.25	1
Закончи предложение по образцу: Один стул – много стульев: Один шар – много...	0	0	0	0	0	0.25	0.25
Один карандаш – много	0	0	0.25	1	1	1	0.25
Закончи предложения: Яблоки растут ...	0	0	0.25	1	1	0	0.25

Яблоко упало ...	1	1	1	1	1	1	1
Девочка подошла...	0	0.25	1	0	1	0.5	0
Мальчик отошел...	0	0.25	1	0.25	0	0.5	0
Добавь к каждому предмету слова «высокий», «зеленый». Куст, какой? ...	1	0	0	1	0	1	0
Трава, какая? ...	1	1	1	1	1	1	1
Дерево, какое? ...	1	1	1	1	1	1	1
Закончи словосочетание... Один дом, а пять..	0	1	0	1	1	1	1
Одна кукла, а пять...	0	0	0	1	1	1	0
Одна кошка, а пять ...	0	0	0	0	0	0.25	1
Результат (максимальное количество баллов 15)	5.5	6.5	5.5	10.25	10	9.25	7.75

По данным таблицы 8 мы видим, что своеобразие грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня проявляется в следующем:

1. Ошибки в употреблении предлогов – замена предлогов (яблоко упало с деева – яблоко упало из дерева).
2. Почти у всех детей наблюдаются отклонения при использовании в речи существительных в именительном падеже единственного и множественного числа (окны – окна, дома – дома), при употреблении формы

родительного падежа множественного числа существительных (много карандашов – много карандашей).

3. Часто дети при употреблении словосочетаний числительных два и пять с существительными образовывали существительные с уменьшительноласкательными суффиксами, например вместо словосочетания пять домов говорили пять домиков, также были ошибки в окончании слов (пять кошки – пять кошек, пять куклы – пять кукол).

Далее представим результаты проведённого обследования состояния невербальных психических функций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (таблиц 9).

Таблица 9

Состояние невербальных психических функций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня экспериментальной группы

Предъявление	Воспроизведение						
	Ники та Б.	Саша Д.	Сёма Л.	Митя Л.	Вика П.	Сеня П.	Ярик С.
Динамический праксис	1.5	1	1	1.5	1.5	1	1
Копирование простых геометрических фигур	1.5	1.5	1	1	2	1	1.5
Предметный гнозис	1	1	2	1.5	1	1	1.5
Акустический гнозис	1	1.5	1	2	1.5	1.5	2
Слухоречевая память	1	1.5	1.5	2	1	1.5	1
Зрительная память	1.5	1	1	1.5	2	2	1.5
Корректирующая проба	1	1	2	2	1	2	2
Результат (максимальное количество баллов 21)	8.5	8.5	9.5	11.5	10	10	10.5

Таким образом, таблица 9 показывает низкий уровень развития невербальных психических функций у детей экспериментальной группы. Так, пробы на динамический праксис выявили трудности пространственной организации движений и действий: пространственный поиск, зеркальность, пространственные искажения; кинестетические трудности (поиск позы, моторная неловкость), упрощение программы в динамическом праксисе. Пробы на предметный и акустический гнозис показали следующие ошибки: ошибки восприятия пространственных признаков зрительных стимулов, несформированность акустического гнозиса, слабость акустического внимания. Тесты на слухоречевую и зрительную память также были выполнены на низком уровне. А именно были выявлены: низкая продуктивность запоминания в процессе заучивания; незапоминание последовательности элементов; незапоминание смысловых элементов текста. Также тест корректурная проба показал, что нарушена концентрация внимания.

Далее представим результаты проведённого обследования экспериментальной группы в процентном соотношении (Рис.1.).

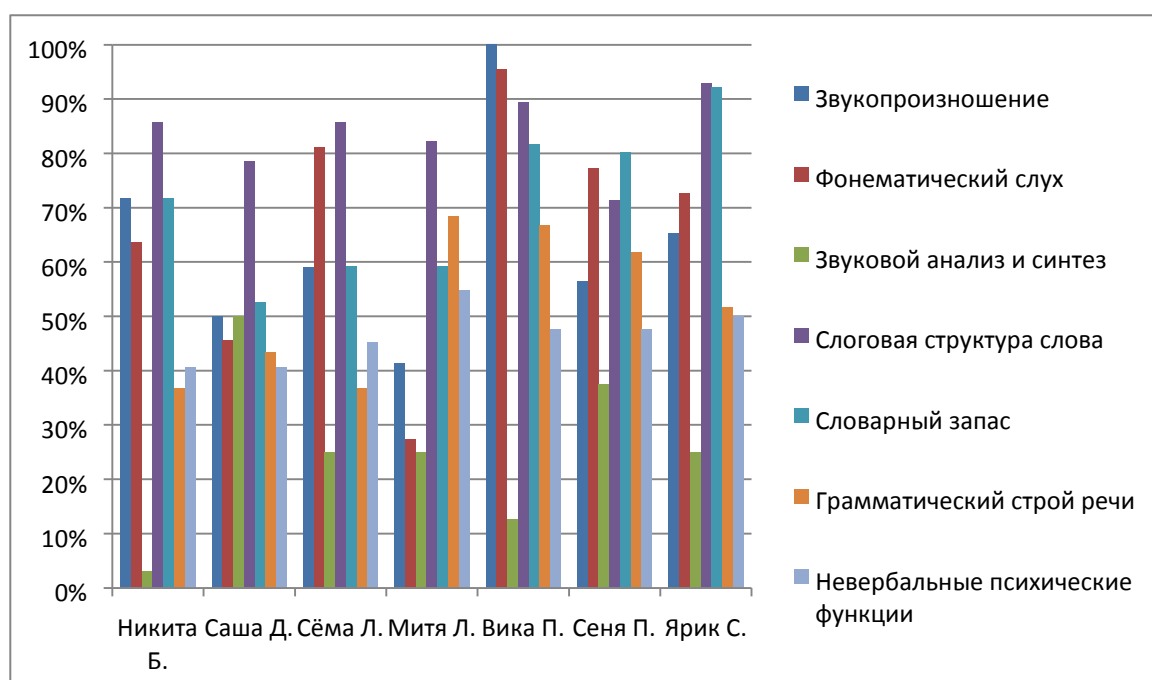


Рис.1. Состояние устной речи и невербальных психических функций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

На рисунке 1 мы показали процентное соотношение результатов обследования экспериментальной группы. Звукопроизношение составляет порог от 41 до 100%, фонематический слух – от 27 до 95%, звуковой анализ и синтез – от 3 до 50%, слоговая структура слова – от 71 до 92 %, словарный запас – от 52 до 92%, грамматический строй речи – от 36 до 68%, невербальные психические функции – от 40 до 54%. Таким образом, мы видим, что показатели находятся на средней отметке или даже ниже среднего.

Далее представим результаты проведённого обследования состояния устной речи у детей старшего дошкольного возраста, речевое развитие которых соответствует возрасту (таблицы 10 – 15).

Таблица 10

Состояние звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста, речевое развитие которых соответствует возрасту, контрольной группы

Предъявление	Воспроизведение						
	Женя Б.	Яна В.	Ксюша Л.	Саша С.	Артём С.	Маша Ш.	Егор Д.
Собака, лиса, кактус	1	1	1	1	1	1	1
Сетка, апельсин, гусь	1	1	1	1	1	1	1
Зонт, коза, замок	1	1	1	1	1	1	1
Зебра, корзина, обезьяна	1	1	1	1	1	1	1
Цветы, яйцо, огурец	1	1	1	1	1	1	1

Шапка, машина, карандаш	1	1	1	1	1	1	1
Жук, ножницы, ежи	1	1	1	1	1	1	1
Чайник, бабочка, мяч	1	1	1	1	1	1	1
Щука, овощи, плащ	1	1	1	1	1	1	1
Рыба, корова, помидор	1	0.5	0.5	0.25	1	1	1
Репа, брюки, дверь	1	0.5	0.5	0.25	1	1	1
Лампа, белка, стул	0.5	0.25	0.5	0.25	1	1	1
Лимон, улитка, руль	0.25	0.5	0.5	0.25	1	1	1
Яблоко, майка, трамвай	1	1	1	1	1	1	1
Бант, колобок, банан	1	1	1	1	1	1	1
Павлин, черепаха, тапочки	1	1	1	1	1	1	1
Дом, радуга, дыня	1	1	1	1	1	1	1
Танк, гитара, кит	1	1	1	1	1	1	1

Волк, сова, ванна	1	1	1	1	1	1	1
Флаг, туфли, шарф	1	1	1	1	1	1	1
Кот, банка, кубик	1	1	1	1	1	1	1
Гора, попугай, иголка	1	1	1	1	1	1	1
Хлеб, ухо, петух	1	1	1	1	1	1	1
Результат (максимальное количество баллов 23)	22.25	21.25	21	22	23	23	23

Рассмотрим данные таблицы 10. Мы можем сделать вывод, что состояние звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста, речевое развитие которых в норме, соответствует возрасту. Только у некоторых детей мы увидели нарушение такой группы звуков, как сонорные звуки (л, л', р, р'). Нарушения носили характер замены звука (звук р заменялся звуком л), либо отсутствия звука. Также сонорные звуки недостаточно дифференцированы.

Таблица 11

Состояние фонематического слуха у детей старшего дошкольного возраста, речевое развитие которых соответствует возрасту, контрольной группы

Предъявление	Воспроизведение						
	Женя Б.	Яна В.	Ксюш а Л.	Саша С.	Артё м С.	Мари я Ш.	Егор Д.
Ложки – рожки	1	1	1	1	1	1	1
Удочка – уточка	1	1	1	1	1	1	1

Усы – уши	1	1	1	1	1	1	1
Цапля – сабля	1	1	1	1	1	1	1
Мышка – мишка	1	1	1	1	1	1	1
Корка – горка	1	0.5	1	0.5	1	1	1
Бочка – почка	1	1	1	1	1	1	1
Ба – па; па – ба	1	1	1	1	1	1	1
Та – да; да – та	0.5	1	1	1	1	1	1
Та – да – та; да – та – да	1	1	0.5	1	1	1	1
Ка – га – ка; га – ка – га	1	1	1	1	1	1	1
Результат (максимальное количество баллов 11)	10.5	10.5	10.5	10.5	11	11	11

Сейчас рассмотрим данные таблицы 11. Здесь мы видим, что у детей контрольной группы, состояние фонематического слуха соответствует возрасту. В единичных случаях дети путали слова корка – горка, а также были незначительные ошибки в задании: «повтори слоговую дорожку», которые исправлялись после повторного предъявления.

Таблица 12

Состояние звукового анализа и синтеза слов у детей старшего дошкольного возраста, речевое развитие которых соответствует возрасту, контрольной группы

Предъявление	Воспроизведение
--------------	-----------------

	Женя Б.	Яна В.	Ксюш а Л.	Саша С.	Артём С.	Мари я Ш.	Егор Д.
Хлопни в ладоши, если услышишь звук м в слове: мышь	1	1	1	1	0.5	1	1
комар	1	1	1	0.5	1	1	1
дом	1	1	0.5	1	1	1	1
Скажи, какой первый звук в слове? осы	1	0.5	1	0.5	1	1	1
утка	1	0.5	0.5	1	0.5	1	0.5
аист	0.5	0.25	0.25	0.5	0.5	0.5	0.5
Посчитай сколько слогов в слове: дыня	0.5	0.5	0.5	1	0.5	1	0.5
какаду	0.5	1	1	1	0.5	1	1
Результат (максимальное количество баллов 8)	6.5	5.75	5.75	6.5	5.5	7.5	6.5

Как видим из таблицы 12, у детей контрольной группы наблюдаются нарушения звукового анализа и синтеза слов, но своеобразие этих ошибок проявлялось в следующем: дети не понимали задания, так как они этого никогда не делали, и только когда логопед показывал образец, дети сразу исправлялись. Если же выявлялись ошибки в определении первого ударного звука, количества слогов, то они носили единичный характер.

Таблица 13

Состояние слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста,
речевое развитие которых соответствует возрасту, контрольной
группы

Предъявление	Воспроизведение						
	Женя Б.	Яна В.	Ксюш а Л.	Саша С.	Артём м С.	Мари я Ш.	Егор Д.
Дом	1	1	1	1	1	1	1
Хлеб	1	1	1	1	1	1	1
Крыша	1	1	1	1	1	1	1
Кошка	1	1	1	1	1	1	1
Капуста	1	1	1	1	1	1	1
Помидоры	1	1	1	1	1	1	1
Стакан	1	1	1	1	1	1	1
Телефон	1	1	1	1	1	1	1
Велосипед	1	1	1	1	1	1	1
Полотенце	1	1	1	1	1	1	1
Игрушки	1	1	1	1	1	1	1
Самокаты	1	1	1	1	1	1	1
Многоэтажный дом	1	1	1	1	1	1	1
Мальчики слепили снеговика	1	1	1	1	1	1	1
Результат (максимальное количество баллов 14)	14	14	14	14	14	14	14

Сейчас рассмотрим данные таблицы 13. Здесь мы видим, что у детей, речевое развитие которых соответствует возрасту, нарушений слоговой структуры слова не наблюдается.

Таблица 14

Состояние словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста, речевое развитие которых соответствует возрасту, контрольной группы

Предъявление	Воспроизведение						
	Женя Б.	Яна В.	Ксюша Л.	Саша С.	Артём С.	Мария Ш.	Егор Д.
Посуда	1	1	1	1	1	1	1
Мебель	1	1	1	1	1	1	1
Одежда	1	1	1	1	1	1	1
Обувь	1	1	1	1	1	1	1
Овощи	1	1	0.5	1	1	1	1
Фрукты	1	1	0.5	1	1	1	1
Дикие животные	1	1	1	1	1	1	1
Домашние животные	1	1	1	1	1	1	1
Транспорт	1	1	1	1	1	1	1
Закончи предложения: Один медведь большой, а другой.....	1	1	1	1	1	1	1
Один шарф длинный, а другой...	1	1	1	1	1	1	1
Один забор высокий, а другой...	1	1	1	0.5	1	1	1

Посмотри на картинки, и скажи, кто как передвигается? Корабль	1	1	1	1	1	1	1
Голубь	1	1	1	1	1	1	1
Змея	1	1	1	1	1	0.5	1
Девочка	1	1	1	1	1	1	1
Скажи, какой формы: Мяч	1	1	1	1	1	1	1
Книга	1	1	1	1	1	1	1
Линейка	1	1	0.5	1	1	1	1
Результат (максимальное количество баллов 19)	19	19	17.5	18.5	19	18.5	19

Как видим из таблицы 14, у детей старшего дошкольного возраста, речевое развитие которых соответствует возрасту, состояние словаря существительных, прилагательных и глаголов характерно нормальному развитию речи. Имели место быть единичные ошибки: неточность в употреблении обобщающих слов – фрукты, овощи; прилагательного – низкий, название формы – прямоугольный и глагол ползает.

Таблица 15

Состояние грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста, речевое развитие которых соответствует возрасту, контрольной группы

Предъявление	Воспроизведение						
	Женя Б.	Яна В.	Ксюша Л.	Саша С.	Артём С.	Мария Ш.	Егор Д.

Измени слова по образцу: Заяц – зайцы. Окно – ...	1	1	1	1	1	1	1
Кошка –...	1	1	1	1	1	1	1
Дом – ...	1	1	1	0.5	1	1	1
Закончи предложение по образцу: Один стул – много стульев. Один шар – много...	1	1	1	1	1	1	1
Один карандаш – много	1	1	1	1	1	1	0.5
Закончи предложения: Яблоки растут ...	1	1	1	1	1	1	1
Яблоко упало ...	1	0.5	1	1	1	1	1
Девочка подошла...	1	1	1	1	1	1	1
Мальчик отошел...	1	1	1	1	1	1	1
Добавь к каждому предмету слова «высокий», «зеленый». Куст какой? ...	1	1	1	1	1	1	1
Трава какая? ...	1	1	1	1	1	1	1
Дерево какое? ...	1	1	1	1	1	1	1
Закончи словосочетание... Один дом, а пять..	1	1	1	1	1	1	1

Одна кукла, а пять...	1	1	1	1	1	1	1
Одна кошка, а пять ...	1	1	1	1	0.5	1	1
Результат (максимальное количество баллов 15)	15	14.5	15	14.5	14.5	15	14.5

Рассмотрим данные таблицы 15. Грамматического строя речи у детей контрольной группы соответствует возрасту. Они правильно употребляли предлоги, использовали в речи существительные как в именительном падеже единственного, так и множественного числа; подбирали точные формы родительного падежа множественного числа существительных, при употреблении словосочетаний числительных два и пять с существительными использовали правильные формы окончаний.

Далее представим результаты проведённого обследования состояния невербальных психических функции у детей старшего дошкольного возраста, речевое развитие которых соответствует возрасту (таблицы 16).

Таблица 16

Состояние невербальных психических функций у детей старшего дошкольного возраста, речевое развитие которых соответствует возрасту, контрольной группы

Предъявление	Воспроизведение						
	Женя Б.	Яна В.	Ксюша Л.	Саша С.	Артём С.	Мария Ш.	Егор Д.
Динамический праксис	3	3	2	2	2	3	2
Копирование простых геометрических фигур	1.5	1.5	2	1.5	3	2	1.5
Предметный гнозис	3	3	3	3	3	3	3

Акустический гнозис	2	2	3	1.5	2	3	2
Слухоречевая память	2	2	2	1.5	3	2	1.5
Зрительная память	3	2	2	3	1.5	2	3
Корректирующая проба	3	3	3	2	2	3	3
Результат (максимальное количество баллов 21)	17.5	16.5	17	14.5	16.5	18	16

Как видим из таблицы 16, у детей контрольной группы состояние невербальных психических функций приближено к возрастным нормам. Показателем этого служат пробы на динамический праксис, при выполнении которых не были выявлены трудности пространственной организации движений и действий; пробы на предметный и акустический гнозис также не показали явных ошибок; тесты на слухоречевую и зрительную память выявили только неуверенное воспроизведение. В некоторых случаях были единичные ошибки с самокоррекцией. При проведении корректирующей пробы наблюдались незначительные расхождения в количестве фигурок, найденных в минуту.

Далее представим результаты проведённого обследования контрольной группы в процентном соотношении.

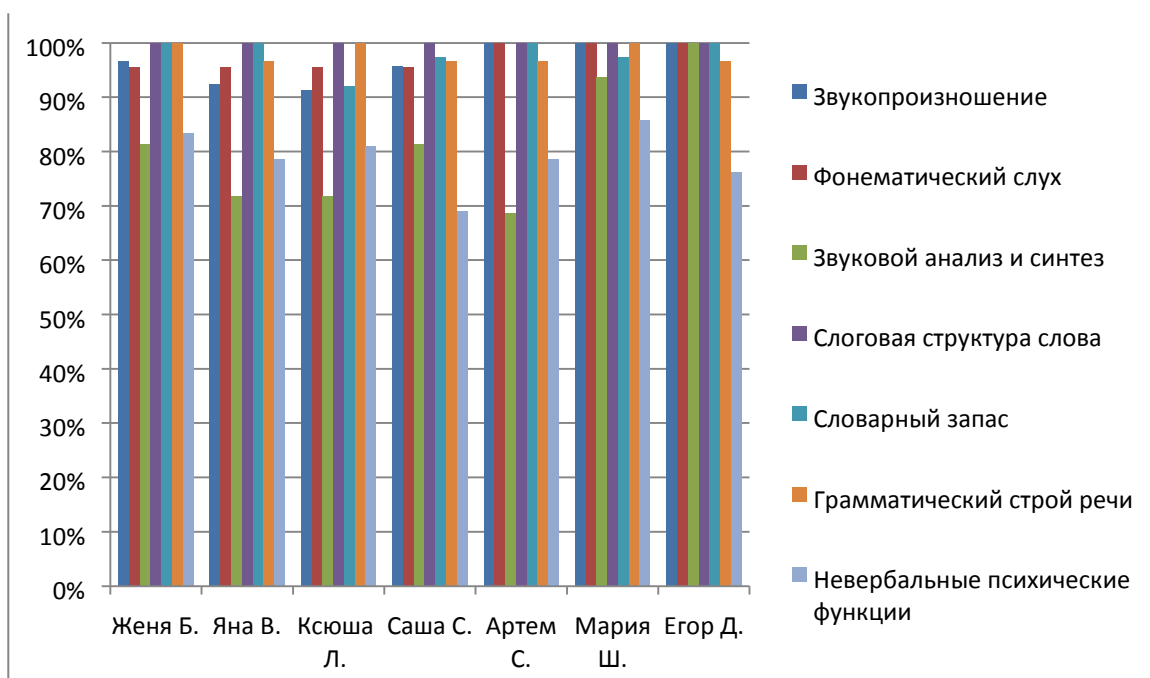


Рис.2. Состояние устной речи и невербальных психических функций у детей старшего дошкольного возраста, речевое развитие которых соответствует возрасту

На рисунке 2 мы показали процентное соотношение результатов обследования контрольной группы. Звукопроизношение составляет порог от 91 до 100%, фонематический слух – от 95 до 95%, звуковой анализ и синтез – от 68 до 93%, слоговая структура слова – 100 %, словарный запас – от 92 до 100%, грамматический строй речи – от 96 до 100%, невербальные психические функции – от 69 до 85%. Таким образом, мы видим, что показатели находятся на отметке выше среднего и на уровне максимальных значений.

Далее представим сравнительный анализ результатов проведенных обследований двух групп – экспериментальной и контрольной (Рис. 3).

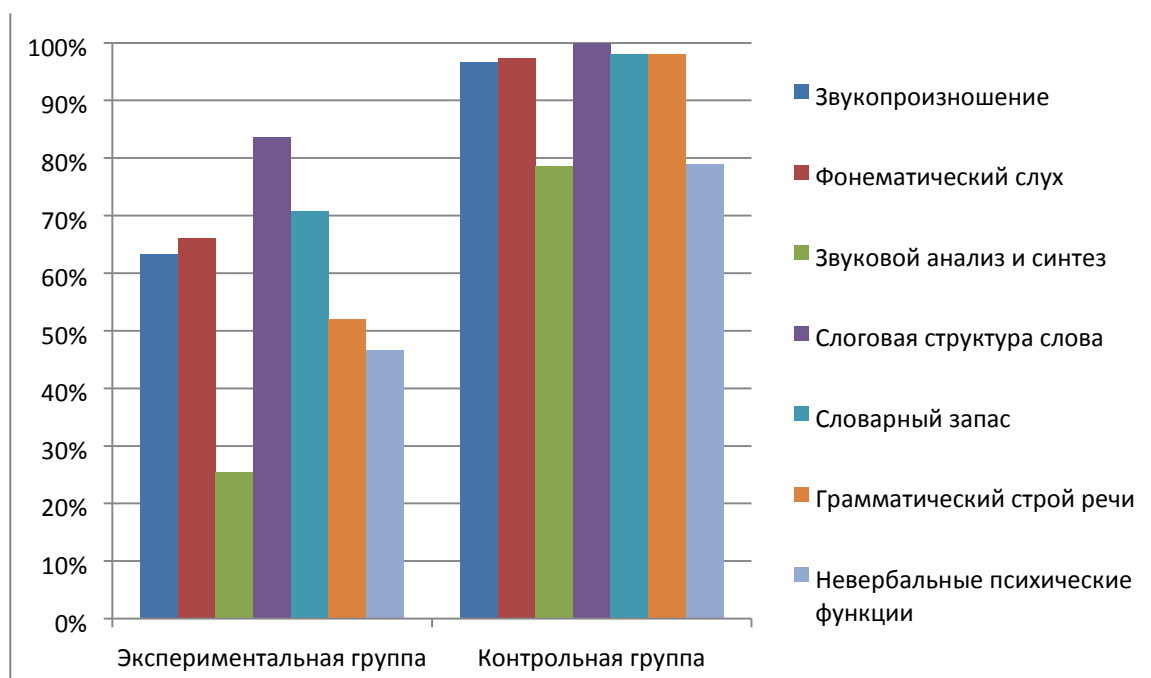


Рис. 3. Средний показатель по каждому направлению обследования в экспериментальной и контрольной группах (сравнительный анализ)

На рисунке 3 мы видим, что состояние звукопроизношения экспериментальной группы в процентном соотношении составляет 63,3%, когда у детей контрольной группы – 96,6%, состояние фонематического слуха экспериментальной группы – 66,1%, у детей контрольной группы – 97,4%, звуковой анализ и синтез имеет следующие показатели (экспериментальная и контрольная группа соответственно): 25,4% – 78,5%, слоговая структура слова: 84% – 100%, словарный запас: 70,8% – 98,1%, грамматический строй речи: 52,1% – 98,1%, невербальные психические функции: 46,6% – 78,9%.

Таким образом, мы наблюдаем у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня значительные отставания всех компонентов функционального базиса письменной речи. Что говорит нам о необходимости разработать модель предупреждения нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Выводы по второй главе

В ходе изучения специальной литературы мы выяснили, что методики логопедического обследования недостаточно для того чтобы определить готовность детей старшего дошкольного возраста к письменной речи. Поэтому мы дополнили логопедическое обследование методикой нейропсихологического обследования, что даёт нам исследовать праксис, гнозис, память и внимание детей старшего дошкольного возраста.

Далее нами было проведено обследование, которое выявило существенные расхождения в показателях экспериментальной и контрольной групп.

Таким образом, цель констатирующего эксперимента достигнута, мы выявили особенности состояния готовности к письменной речи у детей

старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

В дальнейшем целесообразно разработать модель предупреждения нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

ГЛАВА III. Особенности предупреждения нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

3.1 Модель предупреждения нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Моделирование, являясь одним из методов научного исследования, широко применяется в педагогике. Метод моделирования является интегративным, он позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании, то есть сочетать в ходе изучения педагогического объекта эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций.

В педагогической науке метод моделирования обоснован в трудах В.Г. Афанасьева, В.А. Веникова, Б.А. Глинского, И.Б. Новик, В.А. Штофф и др.

В педагогическом словаре, представлено следующее определение понятия моделирование. Моделирование – это построение копий, моделей педагогических материалов, явлений и процессов; наглядно-образная характеристика изучаемых процессов и явлений с помощью схем, чертежей, кратких словесных характеристик, описаний. Используется для схематического изображения исследуемых педагогических систем.

В свою очередь, под моделью в педагогической науке понимается, искусственно созданный объект, который отображает в более простом виде структуру и взаимосвязи между элементами исследуемого объекта, непосредственное изучение которого связано с какими-либо трудностями, большими затратами средств, и тем самым облегчает процесс получения информации об интересующем предмете.

Несмотря на острую необходимость, модель предупреждения нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, отсутствует. Предпринимая шаги к ее созданию, мы разработали модель, все компоненты которой находятся между собою в состоянии взаимозависимости. Разработанная нами модель предполагает три блока и реализуется в двух этапах. Остановимся на их рассмотрении (рис.4).



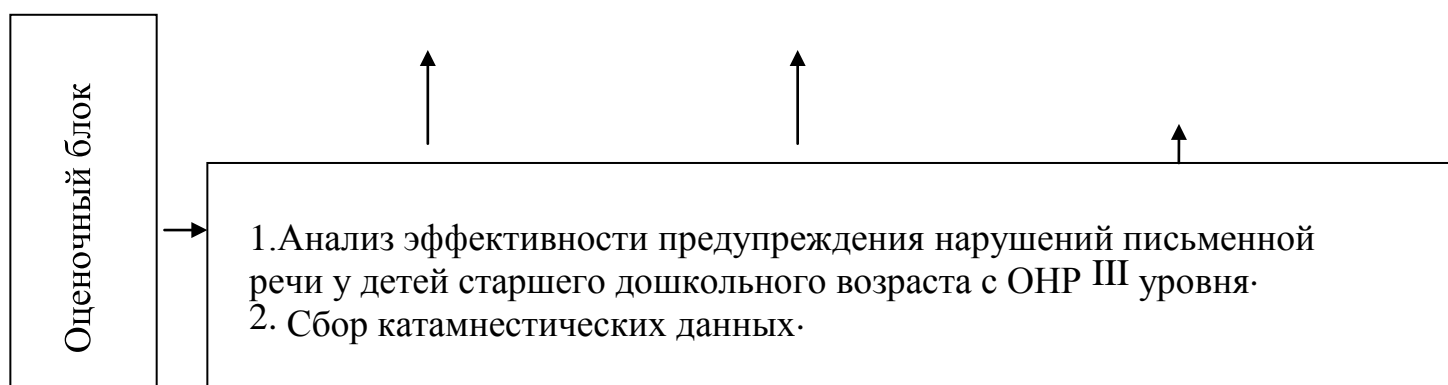


Рис. 4. Модель предупреждения нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Концептуально-целевой блок предполагает учет целей и принципов организации предупредительного воздействия. Предупреждение письменной речи реализуется по следующим принципам: системности, дифференциации, индивидуализации, природосообразности, интерактивности. Принцип системности базируется на теории функциональных систем (П.К.Анохин), теории системной организации высшей психической деятельности (Л.С.Выготский, А.Р.Лурия). Понимая систему как комплекс взаимодействующих компонентов, направленных на получение фиксированного полезного результата, мы выстраиваем ее с учетом актуальных и потенциальных образовательных возможностей и потребностей ребенка. Принцип дифференциации предусматривает создание благоприятных условий развития, учитывающих как индивидуальные характеристики ребенка, так и особенности, свойственные детям с ОНР III уровня (Р.Е. Левина). Принцип индивидуализации (К.Д.Ушинский, А.Е.Бибик и др.) гарантирует наиболее полный учет индивидуальных особенностей ребенка, детерминирующих комплекс психологопедагогических, методических и организационно-управленческих мероприятий. Принцип природосообразности (К.Н.Ветцель, И.А.Сикорский и др.) опирается на понимание того, что наиболее эффективным сопровождение может быть

именно в ранние сроки, когда носит преимущественно пропедевтический характер.

Принцип интерактивности предполагает наличие обратной связи между субъектами взаимодействия. В концептуально-целевом компоненте реализуется также ряд подходов: личностно-ориентированный, деятельностный, гуманистический, коммуникативный. Личностноориентированный подход (К.Роджерс, М.В.Кларин, А.Маслоу и др.) актуализирует тенденцию личностного роста. В контексте личностноориентированного подхода речевое взаимодействие между взрослым и ребенком рассматривается как наименее алгоритмизированное. Взрослому предлагается большой набор приемов, решений, от него требуется вдумчивый, творческий подход к их применению. Деятельностный подход (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.) предполагает специфический акцент по отношению к особой социально и личностно детерминированной деятельности – речевой деятельности, суть которой – не монолог, а диалог.

Гуманистический подход предполагает, что внимание взрослого должно быть направлено не на недостаток как таковой, а на самого ребенка, отягощенного недостатком, его особую социальную ситуацию (Л.С.Выготский). В коммуникативном подходе акцентируется совместность целенаправленной деятельности ребенка и взрослых.

Второй блок модели, организационно-содержательный, представлен диагностическим и основным этапами. Значимость диагностического этапа обуславливается необходимостью иметь точное представление о: состоянии речевой функции и состоянии невербальных психических функций.

В зависимости от результатов диагностики выстраивается содержание работы в рамках организационно-содержательного блока: 1) система логопедических занятий с детьми с ОНР III уровня в условиях ДОО; 2)

рекомендации воспитателям группы детей с ОНР III уровня; 3) рекомендации родителям детей с ОНР III уровня; 4) обсуждение рекомендаций с узкими специалистами ДОО (педагог-психолог, музыкальный руководитель, физкультурный работник) в рамках педагогических советов.

Третий блок модели – оценочный – включает в себя анализ эффективности предупреждения нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, а также сбор катamnестических данных.

Основанием организационно-содержательного блока является календарно-тематическое планирование, в котором отражены: лексическая тема и тема по обучению грамоте (таблица 17).

Месяц	№ недели	Лексическая тема	Тема по обучению грамоте
Сентябрь	1, 2	Обследование детей	
	3	Осень/ Овощи	Звуки окружающего мира
	4	Осень/Фрукты	Звук и буква «А»
Октябрь	1	Грибы/Ягоды	Звук и буква «У»
	2	Части тела человека	Звуки и буквы «А», «У»
	3	Одежда	Звук и буква «И»
	4	Обувь	Звук и буква «Э»
	5	Посуда	Звук и буква «О»
Ноябрь	1	Мебель	Звук и буква «Ы»
	2	Домашние животные и детеныши	Звуки и буквы «Ы – И»
	3	Домашние птицы и птенцы	Гласные звуки
	4	Дикие животные и детеныши	Звуки «Н, Нь». Буква «Н»
Декабрь	1	Здравствуй, зимушка-зима!	Звуки «М, Мь». Буква «М»
	2	Продукты питания	Звуки «П, Пь». Буква «П»
	3	Зимующие птицы	Звуки «Т, Ть». Буква «Т»
	4	Новый год/Рождество	Звуки «К, Кь». Буква «К»
Январь	1,2	Рождественские каникулы	Звуки и буквы «К, Т»
	3	Зимние развлечения/зимние виды спорта	Звуки «Х, Хь». Буква «Х»
	4	Транспорт	Звуки и буквы «К, Х»

Февраль	1	Профессии	Звуки «Ф, Фь». Буква «Ф»
	2	Инструменты	Звуки «В, Вь». Буква «В»
	3	Наши защитники	Звуки «В, Ф». Буквы «В, Ф»
	4	Семья/Масленица	Звук «Ль». Буква «Л»
Март	1	8 Марта	Звуки «Ль, Й»
	2	Зоопарк	Звуки «Б, Бь». Буква «Б»
	3	Комнатные растения	Звуки и буквы «Б, П»
	4	Признаки весны	Звуки «С, Сь». Буква «С»
Апрель	1	Дикие и домашние животные и их детеныши	Звук и буква «З»
	2	Космос	Звук «Зь». Буква «З»
	3	Перелетные птицы	Звуки «З, Зь». Буква «З»
	4	Рыбы	Звуки и буквы «С, З»
	5	Насекомые	Звук и буква «Ц»
Май	1	Деревья	Звуки и буквы «Ц, С»
	2	Времена года/ Лето	Звуки и буквы «С-З-Ц»
	3, 4	Обследование детей	

Каждое занятие проводится по единообразной структуре, компонентами которой являются:

1. Организационный момент 2.

Артикуляционная гимнастика

3. Основная часть:

- упражнения на развитие фонематического слуха;
- упражнения на развитие слоговой структуры слова;
- упражнения на развитие лексико-грамматических средств языка;
- упражнения на развитие звукового анализа и синтеза слов;
- задания на развитие динамического праксиса;
- задания на развитие предметного зрительного и акустического гнозиса;
- игры на развитие слухоречевой и зрительной памяти.

4. Итог занятия.

Рассмотрим игры и упражнения, используемые на логопедическом занятии, на примере лексической темы «Части тела человека».

Упражнение на развитие фонематического слуха: «Какое слово лишнее?» Инструкция: Логопед называет четыре слова, дети должны угадать, какое слово лишнее? Рот, рот, крот, рот. Уши, уши, ужи, уши. Палец, палец, танец, палец.

Упражнение на развитие слоговой структуры слова: детям предлагается выложить палочки по количеству слогов в слове. Слова: голова, рука, туловище, нос, нога.

Упражнение на развитие лексико-грамматических средств языка: сказка «Великан и Гномик». Образование слов с увеличительными и ласкательными оттенками. Детям предлагается закончите предложения логопеда измененным словом. «Жил-был Великан. У него был не нос, а ... (носище), не глаза, а ... (глазищи), не губы, а ... (губищи), не руки, а ... (ручищи), не нога, а ... (ножищи). У Великана был не дом, а ... (домище). А рядом стоял домик, в котором жил Гномик. У него был не нос, а ... (носик) и т. д. Великан был громадный, а Гномик малюсенький. Но они весело жили и крепко дружили».

Так как параллельно лексической теме идёт изучение темы по обучению грамоте: звуки и буквы «А», «У», нами было использовано следующее упражнение на развитие звукового анализа и синтеза слов. Какой звук слышим в слове, А или У? Слова: руки, глаз, губы, зубы, голова.

Задание на развитие динамического праксиса: упражнение «Кулачки – ладошки» логопед показывает серию движений правой рукой: сжимает руку в кулак, показывает ладошку, затем просит повторить детей, также нужно выполнить левой рукой.

С целью развития предметного зрительного гнозиса было использовано задание на выделение контурных изображений частей тела человека, наложенных друг на друга.

В процессе работы по обучению грамоте было использовано задание на узнавание букв (буквенный гнозис). Детям предлагалось найти букву А или У, среди ряда других букв и обвести в кружок.

Задание на развития акустического гнозиса – повторение ритмического ряда. Логопед прохлопывает ритмический ряд (I, II, I или II I II), затем дети повторяют.

Игра «Чего не стало?» развивает зрительную память. Логопед предъявляет пять картинок частей тела человека, просит детей запомнить их и закрыть глаза, затем убирает одну картинку, дети открывают глаза, логопед спрашивает: Чего не стало?

Игра на развитие слухоречевой памяти – «Слоговые дорожки». Логопед проговаривает ряд слогов со звуками А, У, затем просит повторить ребёнка. Например, та – та – ту, му – ма –му.

Далее рассмотрим как организовано взаимодействие учителялогопеда и воспитателей по предупреждению нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

При подготовке рекомендаций воспитателям ДОО к взаимодействию с детьми с ОНР III уровня акцентируется внимание на необходимости применения специальных упражнению по развитию устной речи и невербальных психических функций. Рассмотрим подробнее игры и упражнения, рекомендуемые к использованию воспитателем в работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, на примере лексической темы «Фрукты».

Для развития фонематического слуха, а также развития слоговой структуры слова воспитателям предлагается комплекс чистоговорок. Например, по теме «Фрукты»: ай – ай – ай – яблок вкусных урожай; ад – ад – ад – вот фруктовый сад; ты – ты – ты – со смородиной кусты.

Для работы над развитием лексико-грамматических средств языка воспитателю рекомендуются следующие игры: «Один-много» (одно яблоко – много яблок, одна груша – много груш), «Назови ласково» (груша – грушенька, слива – сливушка), «Приготовим варенье, сок» (из апельсина – апельсиновое варенье, из ананаса – ананасовый сок), «Посчитай фрукты» (одно яблоко, два яблока и т.д.), «Есть – нет» (У меня есть груша, у меня нет груши), «Куда положил фрукт?» употребление в речи предлогов на, в (Яблоко положил на стол. Грушу положил в корзину.) и другие игры.

Для закрепления навыков звукового анализа и синтеза слов воспитателю предлагается провести с детьми игру «Найди звук» (необходимо определить, где слышим звук А: в начале, в середине или в конце слова). Используются следующие слова: слива, апельсин, сад, банан.

На развитие динамического праксиса воспитателю предлагается пальчиковая гимнастика «Апельсин» (Мы делили апельсин. Много нас, а он один. Эта долька – для ежа.).

С целью развития предметного зрительного гнозиса рекомендуются такие задания: назвать контурные изображения предметов, перечеркнутые контурные изображения.

Игра «Кто самый внимательный?» поможет воспитателю развивать зрительную память у старших дошкольников. Воспитатель показывает пять картинок, на которых изображены фрукты, просит детей запомнить их, затем убирает и спрашивает: какие фрукты они запомнили? Так же можно провести

игру на развитие слухоречевой памяти, только без наглядной опоры, а просто проговаривая названия фруктов.

В рамках взаимодействия учителя-логопеда и воспитателей были проведены консультации по следующим темам: «Предупреждение нарушений письменной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня», «Игровые методы и приёмы в формировании лексико-грамматических средств языка», «Развитие невербальных психических функций, как основа письменной речи».

Далее рассмотрим как организовано взаимодействие учителя-логопеда и родителей детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по предупреждению нарушений письменной речи.

Каждую неделю учитель-логопед разрабатывает домашнее задание, как по лексической теме, так и по обучению грамоте. Рассмотрим подробнее игры и упражнения, рекомендуемые к использованию родителям, на примере лексической темы «Продукты питания» и темы по обучению грамоте «Звуки «П, Пь». Буква «П»».

Для развития фонематического слуха родителям предлагается игра «Поймай звук». Родитель проговаривает слова (мясо, тыква, молоко, сметана, батон), ребёнок, услышав звук Т, хлопает в ладоши. Также можно провести игру со звуком ТЬ.

С целью развития слоговой структуры слова родителям предлагается игра «Хлопушки». Родитель проговаривает слова (сок, мясо, конфета, компот, суп) и просит ребёнка определить количество слогов, при этом прохлопывать каждый слог.

Для развития лексико-грамматических средств языка родителям рекомендуются следующие игры: «Один-много» (один сок – много сока, одна котлета – много котлет), «Назови ласково» (суп – супчик, каша – кашка), «Посчитай конфеты» (одна конфета, две конфеты и т.д.), «Есть – нет» (У меня

есть хлеб, у меня нет хлеба), «Четвёртый лишний» (на материале основных групп продуктов: молочные, мучные и мясные продукты, фрукты, овощи) и другие игры.

Для закрепления навыков звукового анализа и синтеза слов родителям предлагается провести с детьми игру «Твёрдый или мягкий» (необходимо определить какой слышим звук в слове Т или ТЬ). Ребёнку необходимо к синей букве Т провести стрелочки от картинок, в названии которых есть твёрдый звук Т, а к зелёной букве провести стрелочки от картинок, в названии которых есть мягкий звук ТЬ. Используются следующие картинки: конфета, резать, компот, мыть, тыква, чистить.

На развитие динамического праксиса, родителям предлагается проводить с детьми пальчиковую гимнастику «Хлеб» (Муку в тесто замесили, А из теста мы слепили: Пирожки и плюшки...).

С целью развития предметного зрительного гнозиса рекомендуется задание: обвести по точкам контурные изображения продуктов питания, наложенных друг на друга.

Игра «Найди десять букв Т» поможет родителям развивать зрительную память детей. На картинке спрятаны буквы Т, ребёнку предлагается их найти и выделить синим цветом.

Для развития слухоречевой памяти родителям предлагается прочитать детям рассказ «Что важнее?» автор Воронкова Л., затем попросить пересказать его.

В рамках взаимодействия учителя-логопеда и родителей были проведены консультации по следующим темам: «Предупреждение нарушений письменной речи у старших дошкольников», «Роль родителей в формировании грамматически правильной речи у дошкольников», «Играем пальчиками и развиваем речь».

Таким образом, мы рассмотрели разработанную нами модель предупреждения нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Данная модель включает в себя три блока и реализуется в двух этапах.

3.2 Анализ результатов предупреждения нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Цель итогового контрольного эксперимента состояла в том, чтобы зафиксировать эффективность разработанной модели предупреждения нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня путем обследования компонентов функционального базиса письменной речи и оценки результативности формирующего эксперимента.

Далее представим результаты контрольного обследования состояния компонентов функционального базиса письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (таблицы 18 – 24).

Таблица 18

Состояние звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с

ОНР III уровня после проведения формирующего эксперимента

Предъявление	Воспроизведение						
	Никита Б.	Саша Д.	Сёма Л.	Митя Л.	Вика П.	Сеня П.	Ярик С.
Собака, лиса, кактус	1	0.25	1	1	1	1	1
Сетка, апельсин, гусь	1	0.25	1	1	1	1	1

Зонт, коза, замок	1	0.25	1	0.5	1	1	1
Зебра, корзина, обезьяна	1	0.25	1	1	1	1	1
Цветы, яйцо, огурец	1	0.25	1	1	1	0.5	1
Шапка, машина, карандаш	0.5	0	1	1	1	0.5	1
Жук, ножницы, ежи	1	0	1	1	1	1	1
Чайник, бабочка, мяч	1	0	1	1	1	1	1
Щука, овощи, плащ	0.5	0	1	1	1	0.5	1
Рыба, корова, помидор	1	0	0	0	1	0	0
Репа, брюки, дверь	1	0	0	0	1	0	0
Лампа, белка, стул	1	0	0	0	0.5	0.5	0

Лимон, улитка, руль	1	0	0.5	1	1	0	0
Яблоко, майка, трамвай	1	1	1	1	1	1	1
Бант, колобок, банан	1	1	1	1	1	1	1
Павлин, черепаха, тапочки	1	1	1	1	1	1	1
Дом, радуга, дыня	1	1	1	1	1	1	1
Танк, гитара, кит	1	1	1	1	1	1	1
Волк, сова, ванна	1	1	1	1	1	1	1
Флаг, туфли, шарф	1	1	1	1	1	1	1
Кот, банка, кубик	1	1	1	1	1	1	1
Гора, попугай, иголка	1	1	1	1	1	1	1
Хлеб, ухо, петух	1	1	1	0	1	0.5	1
Результат (максимальное количество баллов 23)	22	11.25	19.5	18.5	22.5	17.5	19

Таблица 18 показывает результаты обследования звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня после проведения формирующего эксперимента. Мы видим, что нарушение звукопроизношения остаётся у большинства обследованных детей. Но нарушения наблюдаются

только в группе сонорных звуков и в единичных случаях в группе свистящих и шипящих звуков.

Таблица 19

Состояние фонематического слуха у детей старшего дошкольного возраста с

ОНР III уровня после проведения формирующего эксперимента

Предъявление	Воспроизведение						
	Никита Б.	Саша Д.	Сёма Л.	Митя Л.	Вика П.	Сеня П.	Ярик С.
Ложки – рожки	1	1	1	1	1	1	1
Удочка – уточка	1	1	1	1	1	1	1
Усы – уши	1	1	1	1	1	1	1
Цапля – сабля	1	0	1	1	1	1	1
Мышка – мишка	1	1	1	0.5	1	1	1
Корка – горка	0.5	0	0.25	1	0.5	1	0
Бочка – почка	1	0	1	1	1	1	1
Ба – па; па – ба	1	0.5	0.5	0.5	1	1	1
Та – да; да – та	1	0.25	0.5	0.5	1	1	1
Та – да – та; да – та – да	1	0.5	0.25	0.5	0.5	1	0.5

Ка – га – ка; га – ка – га	0.5	0.5	0	0.5	0.5	1	0.5
Результат (максимальное количество баллов 11)	10	5.75	7.5	8.5	9.5	11	9

В таблице 19 мы видим, результаты обследования фонематического слуха, после проведения формирующего эксперимента. Можно сделать вывод, что в целом произошли изменения, они носят следующий характер. Так, например, дети стали распознавать слова: усы – уши, цапля – сабля, но сохранились затруднения с распознаванием слов корка – горка. Также остаются ошибки в повторе слоговой дорожки: перестановки слогов (та – та – да, вместо та – да – та) и пропуски (га – га вместо га – ка – га).

Таблица 20

Состояние звукового анализа и синтеза слов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня после проведения формирующего эксперимента

Предъявление	Воспроизведение						
	Ники та Б.	Саша Д.	Сёма Л.	Митя Л.	Вика П.	Сеня П.	Ярик С.
Хлопни в ладоши, если услышишь звук м в слове: мышь	1	1	0.5	1	1	1	0.5
комар	1	1	1	1	1	1	1
дом	1	1	1	1	1	1	0.5
Скажи, какой первый звук в слове? осы	1	0.25	0.5	1	0.5	1	0.5

утка	1	0.5	1	1	0	0.5	1
аист	1	0.5	1	1	1	0.25	1
Посчитай сколько	0.25	1	1	1	0	0.25	1
СЛОГОВ В СЛОВЕ: ДЫНЯ							
какаду	1	1	1	0.25	0	0.25	1
Результат (максимальное количество баллов 8)	7.25	6.25	7	7.25	4.5	5.25	6.5

Таблица 20 показывает, что состояние звукового анализа и синтеза слов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня после проведения формирующего эксперимент улучшилось. Дети стали правильно узнавать, слышится ли звук [м] в словах, задания такого типа, как назови первый звук, также вызывают трудности, но носят совсем иной характер. Также остаются ошибки, когда дети определяют количество слогов в слове, например в слове какаду, могли определить два слога.

Таблица 21

Состояние слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня после проведения формирующего эксперимента

Предъявление	Воспроизведение						
	Никита Б.	Саша Д.	Сёма Л.	Митя Л.	Вика П.	Сеня П.	Ярик С.
Дом	1	1	1	1	1	1	1
Хлеб	1	1	1	1	1	1	1
Крыша	1	1	1	1	1	1	1

Кошка	1	1	1	1	1	1	1
Капуста	1	1	1	1	1	1	1
Помидоры	1	0.25	1	1	1	1	1
Стакан	1	1	1	1	1	1	1
Телефон	1	1	1	1	1	1	1
Велосипед	1	0.25	1	1	1	1	1
Полотенце	1	1	1	1	1	1	1
Игрушки	1	1	1	1	1	1	1
Самокаты	1	1	1	1	1	1	1
Многоэтажный дом	1	0.25	1	1	1	1	1
Мальчики слепили снеговика	1	0.25	1	1	1	0.5	1
Результат (максимальное количество баллов 14)	14	13	14	14	14	13.5	14

Рассмотрев данные таблицы 21, мы видим, что показатели, обследования состояния слоговой структуры слова большинства детей, приближены к максимальному количеству баллов. Только у части детей нарушения слоговой структуры ещё остаются.

Таблица 22

Состояние словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с ОНР

III уровня после проведения формирующего эксперимента

Предъявление	Воспроизведение						
	Никита Б.	Саша Д.	Сёма Л.	Митя Л.	Вика П.	Сеня П.	Ярик С.

Посуда	1	1	1	1	1	1	0.5
Мебель	1	1	1	1	1	1	1
Одежда	0.5	1	1	1	1	0.5	1
Обувь	0.5	0.5	0.5	1	1	1	1
Овощи	1	1	1	1	1	1	1
Фрукты	1	0.5	1	1	1	1	1
Дикие животные	1	0.5	0.5	1	1	1	0.5
Домашние животные	0.5	1	1	1	1	1	1
Транспорт	1	1	1	1	1	1	0.5
Закончи предложения: Один медведь большой, а другой.....	1	1	1	1	1	1	1
Один шарф длинный, а другой...	1	1	0.5	1	1	1	1
Один забор высокий, а другой...	1	1	1	1	1	0.5	1
Посмотри на картинки, и скажи, кто как передвигается? Корабль	1	0.5	1	1	0.5	1	1
Голубь	1	1	1	1	1	1	1
Змея	1	1	1	1	1	1	1
Девочка	1	0.5	1	0.25	1	1	1
Скажи, какой формы: Мяч	1	1	1	0.25	1	1	1
Книга	1	0.5	1	1	1	1	1

Линейка	1	0	1	1	1	1	1
Результат (максимальное количество баллов 19)	17.5	15	17.5	18.5	15.5	18	17.5

В таблице 22 показано, какие изменения произошли в состоянии словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня после проведения формирующего эксперимента. Мы наблюдаем, что показатели претерпели значительные изменения в лучшую сторону. Итак, детьми были названы все предметы. Только в некоторых случаях имели место лексические ошибки, например, лося называли оленем, троллейбус называли трамваем. Словесного описания вместо обозначения объекта одним словом, больше не наблюдалось. Были трудности в назывании формы предмета и действий, изображённых на картинках. В целом результаты приближены к максимальному количеству.

Таблица 23

Состояние грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня после проведения формирующего эксперимента

Предъявление	Воспроизведение						
	Никита Б.	Саша Д.	Сёма Л.	Митя Л.	Вика П.	Сеня П.	Ярик С.
Измени слова по образцу: Заяц – зайцы. Окно – ...	1	1	1	1	0.25	1	1
Кошка – ...	1	0.25	0.25	1	1	0.25	0.25
Дом – ...	1	0.25	0.25	1	1	1	1

Закончи предложение по образцу: Один стул – много стульев: Один шар – много...	1	1	1	1	1	1	1
Один карандаш – много	1	1	1	1	1	0.25	1
Закончи предложения: Яблоки растут ...	1	1	1	1	0.5	1	1
Яблоко упало ...	0.25	0.25	0.25	0.25	0.5	0.25	0.25
Девочка подошла...	1	1	1	1	1	0.25	1
Мальчик отошел...	1	0.25	1	1	1	1	1
Добавь к каждому предмету слова «высокий», «зеленый». Куст какой? ...	1	1	1	1	1	1	0.5
Трава какая? ...	1	1	1	1	0.5	1	1
Дерево какое? ...	0.5	1	1	1	1	1	1
Закончи словосочетание... Один дом, а пять..	1	1	0	1	1	1	1
Одна кукла, а пять...	1	0.5	1	1	1	0.25	0.5
Одна кошка, а пять ...	1	1	1	1	1	1	1
Результат (максимальное количество баллов 15)	13.75	11.5	11.75	14.5	12.75	9.25	12.5

По данным таблицы 23 мы видим, что после проведения формирующего эксперимента сохранились следующие нарушения грамматического строя речи:

1. Ошибки в употреблении предлогов – замена предлогов (яблоко упало с деева – яблоко упало из дерева).
2. У части детей наблюдаются отклонения при использовании в речи существительных в именительном падеже единственного и множественного числа (окны – окна, дома – дома).
3. Дети реже делали ошибки при употреблении словосочетаний числительных, два и пять, с существительными.

Таблица 24

Состояние невербальных психических функций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня после проведения формирующего эксперимента

Предъявление	Воспроизведение						
	Ники та Б.	Саша Д.	Сёма Л.	Митя Л.	Вика П.	Сеня П.	Ярик С.
Динамический праксис	2	2	1.5	2	1.5	1	1.5
Копирование простых геометрических фигур	3	2	1	1.5	2	1.5	2
Предметный гнозис	2	1.5	2	3	2	2	2
Акустический гнозис	1.5	2	1.5	2	1.5	1.5	2
Слухоречевая память	1.5	2	2	2	1.5	1.5	1.5
Зрительная память	2	1.5	1.5	1.5	2	3	2
Корректирующая проба	1.5	2	3	3	1.5	2	2

Результат (максимальное количество баллов 21)	13.5	13	12.5	15	12	12.5	13
---	------	----	------	----	----	------	----

По данным таблицы 24 мы видим, что состояние невербальных психических функций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня после проведения формирующего эксперимента улучшилось. Так, пробы на динамический праксис показали трудности выполнения при наличии синкинезий и лёгкой истощаемости. Пробы на предметный и акустический гнозис показали единичные ошибки. Тесты на слухоречевую и зрительную память выявили неуверенное воспроизведение всех стимулов. Тест корректурная проба показал, что нарушена концентрация внимания.

Далее представим сравнительный анализ результатов обследований до и после проведения формирующего эксперимента (Рис. 4).

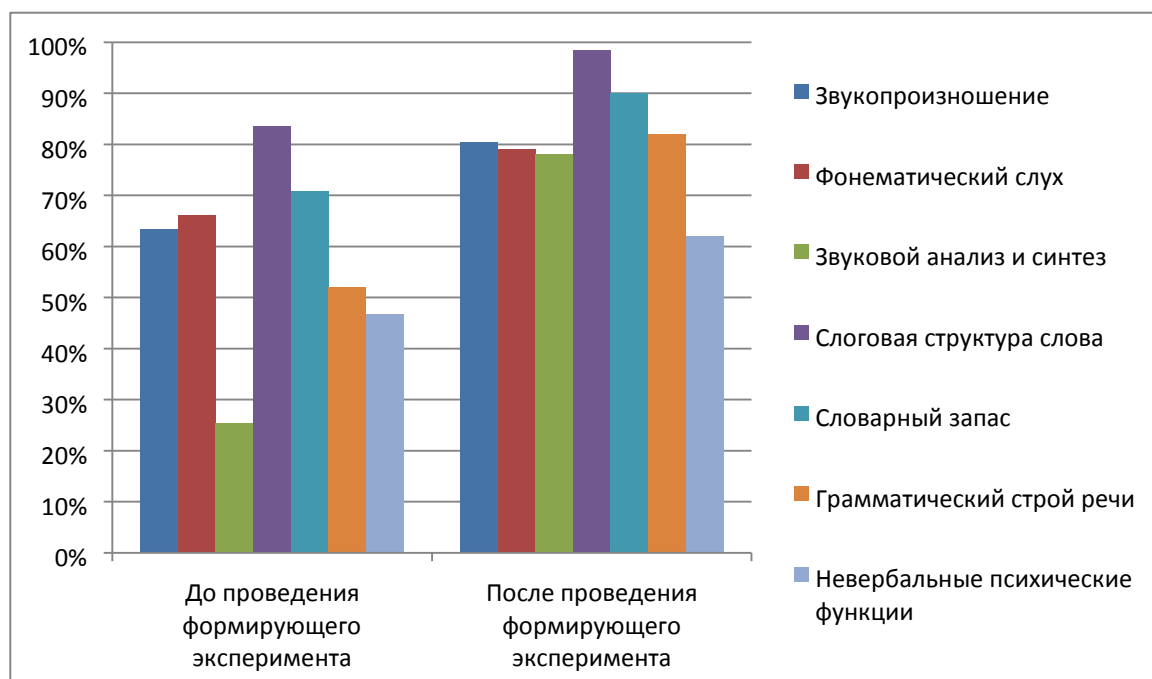


Рис. 3. Средний показатель по каждому направлению обследования до и после проведения формирующего эксперимента (сравнительный анализ)

На рисунке 4 мы видим, что состояние компонентов функционального базиса письменной речи значительно улучшилось. Рассмотрим подробнее показатели по каждому из компонентов.

1. Состояние звукопроизношения составляет 63,3% - до проведения формирующего эксперимента, 80,3% - после проведения формирующего эксперимента. Что говорит об увеличении показателей на 17%.

2. Состояние фонематического слуха составляет 66,1% до проведения формирующего эксперимента, 79% - после проведения формирующего эксперимента. Здесь мы видим, что показатели увеличились на 13%.

3. Состояние звукового анализа и синтеза имеет следующие показатели до проведения формирующего эксперимента: 25,4% . После проведения формирующего эксперимента показатели увеличились на 52%.

4. Рассчитав разницу показателей обследования слоговой структуры слова до и после проведения формирующего эксперимента, мы видим увеличение в 14%.

5. Показатели состояния словарного запаса после проведения формирующего эксперимента увеличились на 19,2%.

6. Состояние грамматического строй речи составляет 52,1% - до проведения формирующего эксперимента, 82% - после проведения формирующего эксперимента. Что говорит об увеличении показателей на 30%.

7. Показатели состояния невербальных психических функций после проведения формирующего эксперимента увеличились на 15%.

Таким образом, в ходе итогового контрольного эксперимента мы наблюдаем положительный результат у детей старшего дошкольного возраста

с ОНР III уровня. Что говорит нам об эффективности разработанной модели предупреждения нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Выводы по третьей главе

Нами была разработана и апробирована модель предупреждения нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Данная модель включает в себя три блока: концептуально-целевой, организационно-содержательный и оценочный. Она реализуется в двух этапах: диагностическом и основном.

Далее нами было проведено повторное обследование детей экспериментальной группы, с целью зафиксировать эффективность разработанной модели предупреждения нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Анализ результатов предупреждения нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня показал эффективность разработанной модели.

Представленная в данной работе модель, может быть рекомендована при организации логопедической работы по предупреждению нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Заключение

Дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня имеют недостаточное или дисгармоничное формирование ряда психических функций, которые необходимы им для полноценного речевого поведения и перехода на новый уровень речевого и интеллектуального развития – овладения письменной речью. Ведь полноценное формирование и взаимодействие сенсомоторных, высших психических функций, мыслительных операций и речи – это залог успешности процесса подготовки детей к овладению письменной речью, а следовательно, избежание появления у детей нарушений письменной речи.

Так как общее недоразвитие речи характеризуется нарушением компонентов функционального базиса письменной речи, которые играют важную роль при овладении письменной речью, то все дошкольники с ОНР III уровня находятся в «группе риска» по возникновению нарушений письменной речи.

Логопедической работы по предупреждению нарушений письменной речи должна начинаться еще на уровне появления у детей первичных симптомов, то есть предпосылок нарушений письменной речи. Это даст возможность избежать проявления вторичных специфических симптомов, и впоследствии – нарушений письменной речи.

Исходя из сказанного, можно сделать вывод о значимости и актуальности проблемы исследования – готовности компонентов функционального базиса письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и предупреждения нарушений письменной речи.

Цель исследования заключалась в разработке модели предупреждения нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в условиях дошкольной образовательной организации.

Для решения первой задачи исследования нами была изучена лингвистическая, клиническая, психолого-педагогическая, дефектологическая и др. литература по проблемам исследования, анализ которой позволил определить, что функциональный базис письменной речи – это психофизиологическая основа, на которой формируется чтение и письмо. Основоположниками изучения функционального базиса письменной речи являются А.Н. Корнев и А.В. Лагутина.

При анализе специальной литературы можно дать следующее определение нарушений письменной речи. Нарушения письменной речи – это резкое затруднение в овладении графической формой речи, связанное чаще всего с общим недоразвитием речи у детей при нормальном слухе и нормальных умственных способностях; проявляется чаще всего в общем искажении звукового состава слов и замене букв.

Экспериментально изучить у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня состояние разных сторон устной речи, психических процессов

и функций, являющихся предпосылками готовности к овладению письменной речью.

Для решения второй задачи нами было проведено обследование состояния разных сторон устной речи, психических процессов и функций, являющихся предпосылками готовности к овладению письменной речью детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. В ходе обследования мы использовали тестовую методику Фотековой Т.А, адаптированную к дошкольному возрасту и нейропсихологическую диагностику (Глоzman Ж. М., Потанина А. Ю., Соболева А.).

Экспериментальная работа по изучению готовности компонентов функционального базиса письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня проводилось на базе МБОУ «С(К)ОШ № 11г. Челябинска», МБДОУ ДС № 244 г. Челябинска. В исследовании принимали участие 7 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III и 7 детей, речевое развитие которых соответствует возрасту.

Обследование показало, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III наблюдается значительное отставание всех компонентов функционального базиса письменной речи.

Для решения третьей задачи нами была разработана и апробирована модель предупреждения нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в дошкольной образовательной организации. Разработанная модель предполагает три блока и реализуется в двух этапах.

Для решения четвертой задачи нами было проведено повторное обследование детей экспериментальной группы, с целью зафиксировать эффективность разработанной модели предупреждения нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Анализ результатов показал значительное увеличение показателей всех компонентов функционального базиса письменной речи.

В данной работе представлена модель предупреждения нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, которая может быть рекомендована при проведении логопедической работы в дошкольной образовательной организации.

Таким образом, цель работы достигнута, поставленные задачи решены в полном объеме.

Список литературы

1. Алтухова, Н.Г. Научитесь слышать звуки [Текст]: учеб. для вузов / Н.Г. Алтухова. – СПб: Лань, 1999. – 112 с.
2. Астапов, В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии [Текст]: учеб. - метод, пособие / В.М. Астапов. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 216 с.

3. Афанасьева, Н.В. Программа психологической диагностики готовности к обучению в школе [Текст]: учеб. - метод, пособие / Н.В. Афанасьева, Е.Н. Дубиненкова. – М.: Вологда, 2000. – 39 с.
4. Вассерман, Л.И. Методы нейропсихологической диагностики [Текст]: монография / Л.И. Вассерман, С.А. Дорофеев, Я.А. Меерсон. – СПб: Стройлеспечать, 1997. – 360 с.
5. Величенкова, О.А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст]: учеб. - метод, пособие / О. А. Величенкова, М. Н. Русецкая. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 187 с.
6. Волкова, Г.А. Методика обследования нарушений речи у детей [Текст]: учеб. - метод, пособие / Г.А. Волкова. – СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 1993. – 45 с.
7. Выготский, Л.С. Предыстория письменной речи [Текст] / Л.С. Выготский // Умственное развитие детей в процессе обучения. – М.: 1935. – С. 115 – 144.
8. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций [Текст] / Л.С. Выготский // Развитие высших психических функций. – М.: АПН РСФСР, 1960. – С. 43 –59.
9. Глозман, Ж.М. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте [Текст]: учеб. - метод, пособие / Ж.М. Глозман, А.Ю. Потанина, А.Е.Соболева. – СПб.: Питер, 2008. – 80 с.
10. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст]: учеб. - метод, пособие / В.П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.
11. Дьякова, Н.И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников [Текст]: учеб. - метод, пособие / Н.И. Дьякова. – М.: ТЦ Сфера, 2010. – 64 с.

12. Елецкая, О.В. Развитие и коррекция грамотности: Алфавит. Гласные и согласные звуки и буквы. Заглавная буква. Логопедическая тетрадь [Текст]: учеб. - метод, пособие / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская. – М.: Школьная Пресса, 2005. – 96 с.
13. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Кн. для логопедов [Текст]: учеб. - метод, пособие / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.
14. Журова, Л.Е. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста [Текст]: учеб. - метод, пособие / Л.Е. Журова, Д.Б. Эльконин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963 – С.213 – 227.
15. Иншакова, О.Б. Альбом для логопеда 2-е изд. испр. и дополн. [Текст]: учеб. - метод, пособие / О.Б. Иншакова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008 – 279 с.
16. Кабанова, Т.В. Тестовая диагностика: обследование речи, общей и мелкой моторики у детей 3-6 лет с речевыми нарушениями [Текст]: учеб. - метод, пособие / Т.В. Кабанова, О.В. Домнина. – М.: ГНОМ и Д, 2008. – 104 с.
17. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда [Текст]: учеб. - метод, пособие / Г.А. Каше. – М.: Просвещение, 1985. – 207 с.
18. Кобзарева, Л.Г. Ранняя диагностика нарушения чтения и его коррекция [Текст]: учеб. - метод, пособие / Л.Г. Кобзарева, Т.И. Кузьмина. – Воронеж: Творческий центр "Учитель", 2000. – 64 с.
19. Ковшиков, В.А. Исправление нарушений различения звуков [Текст]: учеб. - метод, пособие / В.А. Ковшиков. – СПб: КАРО, 2006. – 128 с.

20. Корнев, А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты [Текст]: учеб. - метод, пособие / А.Н. Корнев. – СПб: Речь, 2006. – 380 с.
21. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Диагностика, коррекция, предупреждение [Текст]: учеб. - метод, пособие / А.Н. Корнев. – СПб: МиМ, 1997. – 283 с.
22. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст]: учеб. - метод, пособие / А.Н. Корнев. – СПб: Речь, 2003. – 330 с.
23. Корнев, А.Н. Дислексия и дисграфия у детей [Текст]: учеб. - метод, пособие / А.Н. Корнев. – СПб: Гиппократ, 1995. – 224 с.
24. Кривовяз, И.С. Играем с глаголами. Выпуск 1 [Текст]: учеб. - метод, пособие / И.С. Кривовяз.– М.: Книголюб, 2005. – 8 с.
25. Лалаева, Р.И. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст]: учеб. - метод, пособие / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб: Образование, 1997. – 172с.
26. Лалаева, Р.И. Развитие фонематического анализа и синтеза [Текст]: учеб. - метод, пособие / Р.И. Лалаева – М.: Владос, 2004. – С. 112 – 129
27. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]: учеб. - метод, пособие / Р.И. Лалаева., Н.В. Серебрякова – СПб: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
28. Лалаева, Р.И., Выявление дизорфографии у младших школьников [Текст]: учеб. - метод, пособие / Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова. – СПб: СПбГУПМ, 1999. - 36 с.
29. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст]: монография / Р.Е. Левина.- М.: Просвещение,1967 – с. 116

30. Логинова, Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития [Текст]: учеб. - метод, пособие / Е.А. Логинова; под общ. ред. Л. С. Волковой. – СПб: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 208 с.
31. Логопедия [Текст]: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
32. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма [Текст]: монография / А.Р. Лурия. – М.: Издательство Академии педагогических наук, 1950. – 352 с.
33. Нищева, Н.В. Будем говорить правильно [Текст]: учеб. - метод, пособие / Н.В. Нищева. – СПб: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2002. – 112 с.
34. Новоторцева, Н.В. Методика развития речи у неговорящих детей [Текст]: учеб. - метод, пособие / Н.В. Новоторцева. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1999. – 61 с.
35. Озерецкий, К.И. Метод массовой оценки моторики у детей и подростков [Текст]: учеб. - метод, пособие / К.И. Озерецкий. – М.:, 1928. – 171с.
36. Парамонова, Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция [Текст]: учеб. - метод, пособие / Л.Г. Парамонова. – СПб: Детство-Пресс, 2006. – 123с.
37. Русецкая, М.Н. Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин [Текст]: монография / М.Н. Русецкая. – СПб: КАРО, 2007. – 192с.
38. Русецкая, М.Н. Феномен дислексии в контексте когнитивнокоммуникативного развития учащихся с нарушениями речи [Текст]: монография / М.Н. Русецкая. – М.: МГПУ, 2009. – 240 с.

39. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст]: учеб. - метод, пособие / И.Н. Садовникова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 255 с.
40. Сивцова, В.А. Содержание коррекционно-логопедической работы по формированию пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи в дошкольном образовательном учреждении [Текст] / В.А. Сивцова // Теория и практика образования в современном мире: материалы V междунар. науч. Конф. – СПб: СатисЪ, 2014. – С. 93 – 100.
41. Ткаченко, Т.А. В первый класс – без дефектов речи [Текст]: учеб. - метод, пособие / Т.А. Ткаченко. – СПб: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1999. – 112 с.
42. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма [Текст] / О.А. Токарева; под общ. ред. С.С. Ляпидевского // статья в сборнике: Расстройства речи у детей и подростков. – М.: Медицина, 1969. – С. 190 – 212.
43. Филичева, Т.Б. Основы логопедии [Текст] Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
44. Филичева, Т.Б. Основы дошкольной логопедии речи [Текст]: учеб. - метод, пособие / Т.Б. Филичева, О.С Орлова, Т.В. Туманова. – М.: Эксмо, 2015. – 320 с.
45. Фомичева, М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения [Текст]: учеб. - метод, пособие / М.Ф. Фомичева. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.
46. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов [Текст]: учеб. - метод, пособие / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – М.: АРКТИ, 2002. – 352 с.
47. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: Нарушение и восстановление [Текст]: учеб. - метод, пособие / Л. С. Цветкова. – М.: Юристъ, 1997. – 256 с.

48. Четверушкина, Н.С. Слоговая структура слова: система коррекционных упражнений для детей 5-7 лет [Текст]: учеб. - метод, пособие / Н.С. Четверушкина. – М.: Гном Пресс, 2006. – 187 с.