



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

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

**Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего
дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в
процессе подготовки к обучению грамоте**

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) программы магистратуры

«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

18,9% авторского текста

Работа Рекоменд к защите

рекомендована/не рекомендована

«10» 10 2023 г. И.А. Дружинина

зав. кафедрой специальной педагогики,

психологии и предметных методик

к.п.н., доцент И.А. Дружинина

Выполнил (а):

студент (ка) группы ЗФ-306-173-2-1

Биктимирова Юлия Сергеевна

Научный руководитель:

канд. пед. наук, доцент

Резникова Елена Васильевна

Челябинск 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	8
1.1. Понятие «обучение грамоте» в научно-методической литературе.	8
1.2. Проблема психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.....	17
1.3. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	31
1.4. Особенности процесса подготовки к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	40
Выводы по 1 главе.....	51
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПОДГОТОВКЕ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ.....	53
2.1. Методики изучения готовности к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	53
2.2. Состояние готовности к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	60
2.3. Реализация программы психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе подготовки к обучению грамоте.....	72
2.4. Анализ результатов экспериментальной работы... ..	77
Выводы по 2 главе.....	79

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	89
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	91
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	97
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	99

ВВЕДЕНИЕ

Речь является одним из ведущих факторов успешного существования человека в обществе. Речь – существенный элемент человеческой деятельности, позволяющий человеку познавать окружающий мир, передавать свои знания и опыт другим людям, аккумулировать их для передачи последующим поколениям.

Большинство детей в старшем дошкольном возрасте уже полностью овладевают звуковой стороной речи, имеют довольно развернутый словарный запас, умеют грамматически правильно строить предложения. Однако не у всех процесс овладения речью происходит одинаково. В ряде случаев он может исказиться, и тогда у детей отмечаются различные отклонения в речи, нарушающие нормальный ход ее развития.

Под общим недоразвитием речи (ОНР) понимается речевое отклонение, характеризующееся нарушением формирования основных компонентов системы речи, таких как: звуковой и смысловой. При этом у детей с общим недоразвитием речи сохраняется интеллект и слух [33]. Филичева Т. Б. считает, что общее недоразвитие речи может возникать путем сочетания ряда неблагоприятных внешних воздействий и генетических изменений. понимать, что дети с общим недоразвитием речи испытывают сложности в коммуникации со сверстниками и усвоении информации, в связи с этим у них снижена работоспособность и возможна повышенная возбудимость или, наоборот, инертность. В связи с этим встает остро вопрос о их воспитании и обучении. Обучение грамоте детей с нарушениями речи является одной из актуальных педагогических проблем, изучением которой занимались учёные в области логопедии, психологии и коррекционной педагогики - Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Г.А. Каше, А.И. Гвоздев, Н.Х. Швачкин и др. Изучением проблем, связанных с подготовкой к обучению грамоте старших дошкольников с ОНР, занимались: Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Г.А. Каше, Л.С. Выготский,

А.Р. Лурия, Р.Е. Левина, В.А. Ковшиков, Ф.А. Сохин, М.М. Кольцова, Е.В. Гурьянов, П.А. Горфункель, М.М. Безруких, С.О. Филиппова, Т.И. Дубровина, А.П. Бондаренко и многие другие. В специальной литературе отмечается, что при недостаточной готовности к обучению грамоте у детей с речевыми расстройствами наблюдаются трудности в успешном овладении школьной программой, которые в дальнейшем проявляются в несформированности навыков чтения и письма.

В связи с тем, что число детей с отклонениями в развитии, в том числе и с общим недоразвитием речи, растет с каждым годом, проблема обучения грамоте детей данной категории - одна из актуальных педагогических проблем.

Дети старшего дошкольного возраста с ОНР нуждаются в логопедической помощи, направленной на преодоление речевого дефекта и на предупреждение затруднений при овладении письмом и чтением.

Правильная речь является одним из показателей готовности ребёнка к обучению в школе, поскольку письменная речь формируется на основе устной, дети с ОНР являются потенциальными дисграфиками и дислексиками. Целенаправленная логопедическая работа по коррекции звуковой стороны речи и фонематического недоразвития способствует преодолению данных нарушений. Соответственно все это обуславливает необходимость организации работы по преодолению речевых нарушений у детей с ОНР в процессе формирования готовности к обучению грамоте.

Цель исследования: теоретически изучить и экспериментально оценить эффективность психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе подготовки к обучению грамоте.

Объект исследования: процесс подготовки к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Предмет: особенности реализации программы психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающей эффективность процесса подготовки к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и научно-методическую литературу по проблеме исследования;
2. Проанализировать уровень состояния готовности к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня;
3. Разработать и проверить эффективность программы психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе подготовки к обучению грамоте.

Гипотеза: подготовка к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня будет наиболее эффективной, если будет специально разработана и использована программа по психолого-педагогическому сопровождению данной группы детей в процессе проведения еженедельных занятий, направленных на подготовку к обучению грамоте.

Методологической базой исследования являются концепции общей и специальной психологии, специальной педагогики, лингвистики и психолингвистики о единстве мышления и речи, о соотношении языка и речи (Л.С. Выготский, А.А.Леонтьев, А.Р. Лурия и др.); об особенностях речевого развития детей с нарушениями речи (Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, В.Г. Чиркина и др.); о системной взаимосвязи мышления, языка, речи (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев); теоретические основы и методы обучения грамоте детей с речевыми нарушениями (Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.).

Теоретическая значимость: составлена коррекционно-развивающая программа учителя-логопеда по психолого-педагогическому сопровождению детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе подготовки к обучению грамоте; определены особенности процесса подготовки к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня; уточнены педагогические требования к процессу подготовки к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Практическая значимость: Практическая значимость исследования определяется тем, что результаты исследования, отобранные нами комплексы упражнений, могут быть использованы воспитателями, логопедами, родителями, в работе по подготовке к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

База исследования: исследование проводилось на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №15 г. Челябинска» в группе старшего дошкольного возраста компенсирующей направленности. В исследовании принимало участие 6 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Структура исследования: в структуру данной выпускной квалификационной работы включены: введение, две главы, заключение, список литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Понятие «обучение грамоте» в научно-методической литературе

В современной педагогике вопрос подготовки детей к школьному обучению ставится в один ряд с проблемой всестороннего и целостного развития ребенка дошкольного возраста.

Одним из наиболее сложных периодов в жизни дошкольника, как в физиологическом, так и в психологическом плане, считается начальный этап обучения процессам письма и чтения, то есть грамоте. Многие системы организма ребенка не подготовлены к новым нагрузкам [26.].

Успешное начало обучения грамоте будет возможным только в том случае, если у будущего первоклассника сформирован определенный уровень дошкольной готовности к обучению грамоте. Данный вид готовности включает в себя общую психологическую и специальную подготовку и достаточный уровень сформированности у обучающихся умственных, физических, нравственных качеств [12].

Обучение грамоте – процесс очень сложный и многогранный, его изучением занимались такие ученые, как Л.И. Божович, А.П. Усова, Н.И. Жинкин, Р.Е. Левина, Л.С. Выготский, Е.И. Тихеева, Ю.И. Фаусек, И.Н. Садовникова, Д. Н. Исаев, Е. А. Логинова, А.И. Воскресенская, П. Л. Горфункель, Р. И. Шуйфер и многие другие. По результатам исследования этих ученых был сделан вывод о том, что в детском саду обучать грамоте вполне возможно [48].

В научно-методической литературе понятие «обучение грамоте» относится к процессу формирования грамотного письма и чтения у детей. Оно охватывает различные аспекты развития ребенка, включая звуковое развитие, усвоение алфавита, формирование навыков чтения и письма, а также развитие лексического и синтаксического богатства речи.

Обучение грамоте – это овладение умением читать и писать тексты, излагать свои мысли в письменной форме, понимать при чтении не только значение отдельных слов, но и смысл текста [8].

Овладение грамотой – это сложная умственная деятельность, которая требует определенной степени зрелости многих психических функций ребенка. Обучение грамоте предполагает два взаимосвязанных процесса: чтение и письмо.

Д.Б. Эльконин так определяет эти понятия: «Если принять современную терминологию, письмо можно назвать процессом кодирования устной речи путём перевода её в графическую (буквенную) знаковую модель, а чтение – процессом декодирования, процессом перехода от графической (буквенной) модели слова к его первоначальной устной звуковой форме» (журнал «Дошкольное воспитание», № 7 1998 г., стр. 14).

Обучение грамоте имеет ключевое значение для успешной адаптации ребенка в школьной среде и получения базовых навыков чтения и письма. Целью обучения грамоте является развитие коммуникативных навыков, критического мышления и способности к саморазвитию.

Важными компонентами обучения грамоте являются ознакомление с алфавитом и его звуковой структурой, расширение словарного запаса, развитие фонетического и синтаксического анализа, а также тренировка чтения и письма. Отдельное внимание уделяется развитию мотивации и интереса к чтению, созданию благоприятной обучающей среды и поддержке индивидуальных потребностей каждого ребенка.

Также одним из важнейших компонентов к подготовке обучения грамоте является речь. Н. И. Жинкин писал о важной роли речи для развития интеллекта. Он указывал, что раннее развитие языка позволяет ребенку легче и более полно усваивать знания. Степень речевого развития определяет готов или не готов ребёнок к началу школьного обучения. Чем

лучше у ребенка будет развита устная речь к моменту поступления в школу, тем проще ему будет осваивать чтение и письмо, а в дальнейшем развитии полноценнее станет приобретенная письменная речь.

По данным Р. Е. Левиной, можно отметить, что чем лучше обеспечены компоненты речевого развития, тем лучше ребенок оказывается подготовленным к письму. Для того, чтобы у ребёнка качественно развивалась письменная речь, необходима сформированная устная речь: произношение, фонематические процессы, лексико-грамматический строй речи [18].

А.И. Воскресенская разработала методические указания к занятиям по обучению грамоте в детском саду. Однако пока детские сады не будут в состоянии охватить своей сетью каждого дошкольника, пока они не будут располагать высококвалифицированными специалистами, владеющими научной методикой обучения детей грамоте, вряд ли целесообразно ставить эту задачу.

При современных подходах обучение грамоте является прямой обязанностью школы. Но детский сад может взять на себя определенную работу по подготовке детей к школе. В связи с этим воспитателям детских садов нужно знать, чему учат детей в школе и как подготовить воспитанников детских садов к успешному усвоению программы начальной школы.

Важно отметить, что для успешного овладения процессами письма и чтения, необходим достаточный уровень сформированности внимания, восприятия, памяти, мышления, эмоционально-волевой зрелости и речи [11].

Параметры психического развития, необходимые для успешного обучения грамоте:

– наличие учебной мотивации или мотивационная готовность к обучению грамоте;

– достаточный уровень интеллектуального развития, владение ребенком простыми операциями обобщения, а также достаточное развитие всех высших психических функций;

– определенный уровень развития произвольного поведения и эмоционально – волевая готовность [10].

Мотивационная готовность к обучению в школе, или наличие учебной мотивации.

Учебная мотивация будет складываться успешно при наличии выраженной познавательной активности и желании трудиться. Потребность в получении новых знаний существует у ребёнка с самого рождения, а дальше многое зависит от того, насколько хорошо взрослые удовлетворяют познавательный интерес ребенка. Именно поэтому очень важно развернуто отвечать на все вопросы ребенка, удовлетворять и стимулировать его познавательный интерес, знакомить с новой информацией, играть с ним в развивающие игры [12].

Во время занятий с дошкольниками, важно обращать внимание на то, как ребенок реагирует на трудности: пытается выполнить начатое дело или бросает его. Взрослый при этом должен эмоционально похвалить ребенка за то, что он доделал до конца начатую работу.

Определенный уровень интеллектуального развития, владение ребенком простыми операциями обобщения.

Владение операциями обобщения позволяет сравнивать различные предметы, выделять в них нечто общее, одновременно учитывая их различия. От степени сформированности данного процесса напрямую зависит обучаемость ребенка.

Обучаемость, в свою очередь, включает в себя два этапа интеллектуальных операций.

Первый – усвоение нового правила работы (решение задачи и т.д.).

Второй этап заключается в переносе усвоенного правила выполнения на аналогичные, не тождественные ему, задания [41].

Определенный уровень развития произвольного поведения и эмоционально-волевая готовность.

Произвольное поведение – это осознанное, целенаправленное поведение, то есть то поведение, которое осуществляется в соответствии с поставленной целью или намерением [19].

Исследования Л. Е. Журовой, Н. С. Варенцовой, Н. В. Дуровой и Л. Н. Невской позволили установить наиболее оптимальные сроки для начала подготовки к обучению грамоте [13]. Было установлено, что дошкольники обладают избирательной восприимчивостью к обучению грамоте. Ребенок пяти лет обладает особой восприимчивостью к звуковой стороне родной речи, поэтому именно этот возраст считается самым благоприятным для начала подготовки к обучению грамоте.

Н. В. Дурова в своих исследованиях выяснила, что формирование ориентировки в звуковой действительности целесообразно начинать раньше, на пятом году жизни. В это время звуковая форма языка, звуковые игры и словотворчество вызывает у ребенка наибольший интерес. Дети шести лет проявляют особый интерес к чтению и могут успешно им овладеть [26].

По мнению вышеупомянутых учёных, при подготовке к обучению грамоте большое значение имеет весь процесс речевого развития детей: развитие связной речи, словаря, грамматической стороны речи, воспитание звуковой культуры речи. Опыт работы педагогов и проводимые исследования убедительно говорят о том, что дети с хорошо развитой речью готовы к обучению грамоте.

Отечественные психологи и педагоги (Г.А. Каше, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и другие) выделяют следующие критерии готовности к обучению грамоте:

- формирование регулирующей функции речи;
- усвоение звуковой стороны языка;
- достаточный уровень развития аналитико-синтетической деятельности;
- умение анализировать звуковой состав слова;
- хороший уровень развития фонематического слуха [15].

Важно отметить, что механизмы письма и чтения рассматриваются как процессы кодирования и декодирования устной речи.

К. Д. Ушинский, рассматривая процесс овладения графическими навыками, подчеркивал то, что ритмичность движений пальцев руки при письме – это одна из составляющих четкого каллиграфического почерка. По мнению педагога, чувство ритма принимает участие также и в процессе чтения, когда последовательно сменяются ударные и безударные слоги, гласные и согласные звуки [49].

По мнению И. Н. Садовниковой, письменная речь в отличие от устной формируется только в условиях целенаправленного обучения, т. е. механизмы письменной речи складываются в период обучения грамоте, и совершенствуются в ходе дальнейшего обучения [33].

П. Л. Горфункель в своих научных трудах пришел к выводу, что письмо ребенка, который начинает осваивать грамоту, опирается на зрительный образ букв. Ученый считает, что эти зрительные представления являются базой в процессе письма начинающего.

В основе современной методике обучения грамоте лежит звуковой аналитико-синтетический метод (К.Д. Ушинский, Д. Б. Эльконин, В. Г. Горецкий, В. А. Кирюшкин, А. Ф. Шанько, и другие) [45].

Ещё во второй половине XIX века К. Д. Ушинский предложил новый метод обучения грамоте – от звука к букве, таким образом, разработал аналитико-синтетический метод, который обеспечивал сознательное обучение чтению, а не механическое заучивание. Он исходил из задачи

всестороннего развития ребенка, и свой метод он разработал как анализ живой речи. Позднее И. Паульсон назвал этот метод звуковым аналитико-синтетическим методом «письма-чтения». Ушинский рекомендовал начинать обучение грамоте с различения на слух гласных в словах. Сначала выделялись три гласных, которые сопоставлялись в односложных словах типа мак, кот, мир. Из односложных слов выделялись и изучались по порядку все гласные и затем обозначались в словах буквами (а,о,и,е,у,ы,я,ю).

Переход к двусложным и многосложным словам происходил с разделением слов на слоги, в которых учащиеся выделяли гласные. Согласные выделялись из простых слов, таких, как усы, осы, включающих уже известные детям гласные о, у, ы. Слово с новой согласной записывалось. Синтез звуков заключался в четком произнесении слов в процессе их записи. Произнося каждый слог, ребенок осознавал его звуковой состав, потому что синтез основывался на предварительном слушании звуков слова.

На основе исследований К. Д. Ушинского была разработана методика обучения грамоте Д.Б. Эльконина. Методика Д. Б. Эльконина отличается от обычных систем введения детей в звуковую действительность языка, что облегчает последующие усвоения грамматики и орфографии, тем самым формируя интерес к языку и его законам и избавляя от ошибок на письме.

«Все искания на протяжении истории методики обучения чтению, – отмечает Д.Б. Эльконин, – были направлены на выяснение механизма воссоздания звуковой формы слова по его буквенной модели и приемов его формирования». В результате был определен путь обучения грамоте: путь от изучения звуковых значений к буквам; путь анализа и синтеза звуковой стороны речи. Поэтому в современной методике принят звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте, то есть в основе лежит анализ и синтез звуковой стороны слова.

Данный метод строится на том, что при чтении и письме происходит перевод фонемы в графему и наоборот. Большинство педагогов и психологов, занимавшихся вопросами обучения грамоте, указывают, что для успешного овладения грамотой ребенок должен не только правильно слышать и произносить отдельные слова и звуки, в них содержащиеся, но и иметь четкое представление о звуковом составе слов и уметь анализировать его.

Ребенок должен уметь излагать свои мысли, понимать смысл текста в целом, а не только значение отдельных слов и фраз. Чтение и письмо-это речевые навыки, которые складываются в единстве с устной речью, со слушанием (восприятием на слух чужой речи), с собственной внутренней речью, – то есть со всеми видами коммуникативной деятельности. Речь как деятельность невозможна и бессмысленна без потребности (мотива) и без четкой оценки содержания речи обеими собеседниками [31]. Поэтому, кроме выше обозначенных предпосылок, большое значение для овладения детьми грамотой имеет достаточно развитая фонематическая система.

Так же, одним из критериев успешного овладения процессами чтения и письма является достаточный уровень сформированности фонематической системы. Она лежит в основе устной и письменной речи. Фонематическая система – это система фонем языка. Каждая единица данной системы имеет определенную совокупность смыслоразличительных признаков. В нашем языке такими признаками являются твердость-мягкость, звонкость-глухость, способ образования, участие небной занавески [17].

Умение слышать каждую фонему в слове, четко определять ее от рядом стоящей, знать, из каких звуков состоит слово, то есть умение анализировать звуковой состав слова - является важнейшей предпосылкой правильного освоения грамоты.

Задача овладения этими действиями ставится взрослым перед ребенком в связи с предстоящим обучением грамоте. А сами действия, в свою очередь, могут быть сформированы в процессе специального обучения, при котором детей учат средствам звукового анализа. Предпосылкой для развития более высоких его форм становится первичный фонематический слух [25].

Фонематическая система включает в себя следующие компоненты:

- фонематическое восприятие;
- фонематическое представление;
- фонематический анализ и синтез.

Недоразвитие одного из данных компонентов ведет к трудностям усвоения звуков речи, а также к затруднениям при овладении грамотой [42]. Необходимые предпосылки для обучения грамоте дошкольника, а именно сформированное фонематическое восприятие, правильное произношение всех звуков родного языка, а также наличие элементарных навыков звукового анализа, формируются к концу старшего дошкольного возраста. Как правило, к концу старшего дошкольного возрастного периода ребенок достигает довольно высокого уровня развития речи.

Фонематическое восприятие Д. Б. Эльконин обозначает как умение видеть последовательность звуков в слове, определять место звука в слове и подсчитывать количество звуков в слове [49].

Так, фонематическое восприятие – это способность различать фонемы и определять звуковой состав слова, т.е. производить звуковой анализ. Фонематическое представление понимается как звуковые образы слов, возникшие на основе ранних восприятий этих слов. Фонематический анализ предполагает мыслительные операции по звуковому анализу (разложение слова на последовательность звуков, подсчет их, классификация); а фонематический синтез – это умственные действия по

синтезу звуковой структуры слова (слияние отдельных звуков в слоги, а слогов в слова).

Недостатки развития любого из компонентов фонематической системы могут привести к возникновению проблем при овладении правильным звукопроизношением, а также к трудностям при овладении грамотой [30].

Другим условием успешного овладения грамотой ученые считают координацию движений, то есть согласованную работу мышц тела, благодаря чему движения становятся размеренными, пластичными, эргономичными. По этому поводу Е. В. Гурьянов, занимавшийся психологией формирования навыков письма, отмечает, что причиной плохого почерка, пауз при письме, выхода штриха за строку, дрожания руки в момент письма, может быть неумение управлять движениями мышц руки (пальцев, кисти, предплечья и плеча) [14].

Еще одним немаловажным условием для обучения грамоте старших дошкольников является становление пространственных представлений, к которым относится: определение величины, формы, местоположения, относительном расположении и перемещении предметов; последовательность букв и звуков в слове, в процессах письма и чтения.

Пространственный гнозис – один из главных психических процессов, создающих первичную базу для формирования речи детей, развитие которой совершенствуется в дальнейшем данный психический процесс (Л. С. Выготский, А.А. Леонтьев, В. И. Лубовский, А. Р. Лурия, А. А. Люблинская). Кроме того, развитие пространственного гнозиса лежит в основе формирования познавательной деятельности дошкольников и является одной из главных предпосылок при подготовке их к школьному обучению.

П. Ф. Лесгафт подчеркивал, что любая сознательная работа требует основательной оценки соотношений времени и пространства, а также

умения ориентироваться в нем. Слабый уровень развития пространственно-временных представлений влияет на формирование процессов чтения и письма. Для того, чтобы ребенок овладел письмом, он должен овладеть умением параллельно изменять пространственную последовательность (графических знаков) и временную (звуковых комплексов). В связи с этим временной и пространственный аспекты восприятия и воспроизведения речи взаимосвязаны [56]. «Выработка у детей соответствующих средств и навыков выделения, сопоставления единиц языковой действительности служит неперенным условием грамотности», отмечала Л. Е. Журова [20].

Таким образом, овладение грамотой – сложный многоуровневый и многокомпонентный процесс, несформированность частей которого может вызвать отрицательное отношение детей старшего дошкольного возраста к обучению письму и чтению.

1.2. Проблема психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

В настоящее время в России активно начинает складываться модель инклюзивной практики обучения, при которой дети с особыми образовательными потребностями включаются в общеобразовательный процесс, но не стихийно, а при создании в образовательной организации специальной программы сопровождения. Поэтому проблема психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья является одной из актуальных в области специального образования.

Вопросами психоло-педагогического сопровождения детей занимались такие ученые, как В.М. Толстошеина, Т.Н. Волковская, М.В. Жигорева, С.А. Кузьмина, И.Ю. Левченко, М.Р. Битянова, И.М. Яковлева, М.С. Молоканова и др. [11] Также исследования особенностей психолого-

педагогического сопровождения детей с отклонениями в развитии, встречаются и в работах: С. Г. Андреевских, Ю.А. Афонькиной, И.И. Усановой, О.В. Филатовой, Л. Е Шевчук, Л.Г. Субботиной.

Сопровождение в целом – это целенаправленный процесс в общем пространстве деятельности с конкретным содержанием, формами и методами работы, соответствующими задачам конкретного случая. Психологическое сопровождение в условиях социальной среды рассматривается Ю.В. Слюсаревым как недирективная форма взаимодействия, в процессе которой обычным людям предлагается психологическая помощь, направленная «на развитие и саморазвитие самосознания личности», активизирующая собственные ресурсы человека.

Психолого-педагогическое сопровождение в общеобразовательных учреждениях относительно молодое направление в образовании, но уже является неотъемлемой частью образовательного процесса.

В общем понимании психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья – это комплексная методика психолого-педагогической помощи и поддержки со стороны специалистов различного профиля, как ребёнку, так и его родителям в решении специальных задач, связанных с обучением, воспитанием, развитием и социализацией [26].

В.М. Толстошеина трактует психологическое сопровождение как единство деятельностей всех участников педагогического процесса по созданию условий для позитивного развития ребенка на протяжении всей дошкольной и школьной жизни при сохранении максимума его личностной свободы и ответственности. Основной его целью является создание и поддержание в образовательном учреждении развивающей среды, способствующей максимально полному развитию потенциала каждого ребенка [8].

М.С. Молоканова и Л.Н. Воеводкина пишут, что на практике введена концепция психологического сопровождения, которая основывается на всех актуальных запросах и проблемах современного общества [10]. Объектом психологического сопровождения, по их мнению, выступает образовательный процесс (учебно-воспитательный процесс), предметом деятельности является развитие ребенка в системе его отношений с окружающими его (взрослыми и сверстниками), с самим собой и миром в целом.

Ряд других исследователей под психолого-педагогическим сопровождением понимают:

- комплекс организационных, диагностических, обучающих и развивающих действий для участников образовательного процесса, направленных на создание наилучших условий функционирования образовательного учреждения, дающего возможность самореализации личности ребенка [3];

- систему профессиональной деятельности педагога, сконцентрированную на создание условий для положительного развития взаимоотношений детей и взрослых в образовательной ситуации, психологическое и психическое развитие ученика с ориентацией на зону его ближайшего развития [4];

- особый вид помощи ребенку, технологию, предназначенную для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса [6];

- реальный целенаправленный процесс в общем пространстве деятельности с конкретным содержанием, формами и методами работы, соответствующими задачам конкретного случая [7].

Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года от 07.10.2021 одним из приоритетов в сфере

общего образования определила обеспечение учебной успешности каждого ребенка, независимо от состояния его здоровья, социального положения семьи. Особое внимание на данном этапе уделяется формированию инструментов поддержки особых групп детей в системе образования (одаренные дети, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети в трудной жизненной ситуации, дети мигрантов). Федеральная целевая программа развития образования в рамках мероприятия «Распространение на всей территории Российской Федерации современных моделей успешной социализации детей во всех субъектах Российской Федерации определяет необходимость распространения моделей развития системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения обучающихся.

Целью психолого-педагогического сопровождения является создание психологических условий для нормального и успешного развития, обучения ребенка.

По мнению Л.Г. Субботиной, одним из важнейших условий эффективности системы психолого-педагогического сопровождения детей является содержательное взаимодействие субъектов образовательного процесса, в процессе которого решаются следующие задачи:

- психолого-педагогическая диагностика ребенка, его интеллектуального и личностного развития, адаптированность и самочувствие в коллективе;
 - создание благоприятных психолого-педагогических условий для развития личности ребенка;
 - индивидуальное консультирование участников образовательного процесса с целью решения возникающих трудностей;
- повышение психологической компетентности педагогов и родителей.

В настоящее время в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования

организационный раздел основной образовательной программы всех образовательных учреждений должен содержать описание системы психолого-педагогических условий и ресурсов. Требованиями Стандарта к психолого-педагогическим условиям реализации основной образовательной программы начального и основного общего образования являются:

- обеспечение преемственности содержания и форм организации образовательного процесса по отношению к дошкольной и начальной ступени общего образования с учётом специфики возрастного психофизического развития обучающихся;

- формирование и развитие психолого-педагогической компетентности участников образовательного процесса;

- обеспечение вариативности направлений и форм, а также диверсификации уровней психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса.

Основные формы психолого-педагогического сопровождения:

Диагностика. Включает в себя проведение фронтальных (групповых) и индивидуальных обследований учащихся с помощью специальных методик. Диагностика проводится по предварительному запросу педагогов или родителей, а также по инициативе специалистов с исследовательской или профилактической целью.

Коррекционно-развивающая работа, которая заключается в коррекции нарушений речевого развития ребенка.

Просвещение ориентировано на учащихся, педагогов и родителей. Просвещение педагогов направлено на создание таких условий, в рамках которых педагоги могут получить профессионально и личностно значимое знание, позволяющее организовать эффективный процесс обучения. Целью просвещения родителей является создание ситуации

сотрудничества и формирования установки ответственности родителей по отношению к проблемам речевого развития ребенка.

Профилактика. Предполагает профилактическую работу нарушений речи.

Экспертиза. Предполагает составление психолого-педагогического заключения по результатам обследования, в том числе анализ развития речи [10].

Методы психолого-педагогического сопровождения:

1. Практико-действенные методы - формируют практические умения и навыки.

– метод упражнений – повторное выполнение умственных и практических действий с целью овладения ими или повышения их качества. Способствует закреплению практических и теоретических знаний в деятельности;

– метод приучения – организация регулярного выполнения действий с целью их превращения в привычные;

– метод иллюстраций – показ предметов, процессов и явлений в их символическом изображении с помощью плакатов, карт, схем, рисунков, альбомов, атласов;

– игровой метод – при обучении детей старшего дошкольного возраста очень важно учитывать ведущую деятельность в этом возрастном периоде.

2. Информационно-познавательные методы:

– метод словесного обучения – средство, активизирующее познавательную и практическую деятельность обучающихся. К ним относятся: рассказ, беседа, объяснение;

– метод проблемного изложения – представляет собой создание проблемной ситуации, в основе которого лежит противоречие. Педагог сам ставит проблему, и сам ее решает, показывая тем самым последовательное

выполнение профессиональных действий. Учащиеся, при этом усваивают этапы решения целостных проблем. В то же время они не только воспринимают, осознают и запоминают готовые действия, но и следят за последовательностью их выполнения;

– эвристический метод – помогает учащимся решать поставленные задачи ни от начала и до конца, а лишь частично. Педагог и учащийся работают вместе. Часть знаний сообщает педагог, а часть знаний учащийся добывает самостоятельно;

– метод диалога. Диалоговое общение предполагает равенство позиций и выражается в активной роли обучающегося в образовательном процессе, при котором субъекты равноправны, а процессы познания происходят во взаимодействии через взаимопознание и взаимопонимание.

3. Побудительно-оценочные методы:

– педагогические требования – предъявление требований к выполнению тех или иных заданий;

– методы стимулирования поведения и деятельности. Сущность действий этой группы методов состоит в побуждении к социально одобряемому поведению, или торможению, сдерживанию нежелательного поступка.

4. Диагностические методы направлены на получение информации об учащихся, анализ и оценку результатов работы.

– анкетирование, тестирование. По направленности тесты делятся на: тесты результатов, когда на основе результатов выполнения заданий судят об уровне овладения определенным материалом; тесты способностей, которые позволяют судить не только о результатах в освоении определенных знаний, умений, навыков, но и об общих предпосылках освоения определенного уровня развития [5].

Психолого-педагогическое сопровождение, в соответствии с подходом М.Р. Битяновой (1998), определяется как целостная системно

организованную деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и психологического развития ребенка в школьной среде.

И.Ю. Левченко, М.Р. Битянова, И.М. Яковлева, М.С. Молоканова указывают, что одно из условий успешного психолого-педагогического сопровождения обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ – конструктивное междисциплинарное взаимодействие специалистов этой службы. Таким образом, это понятие может быть в наиболее широком смысле транслировано в образовательной среде в целом.

В соответствии с этим в процессе реализации психолого-педагогического сопровождения должны быть определены конкретные формы, содержание, технологии деятельности специалистов: комплексная диагностика, развивающая и коррекционная деятельность, консультирование и просвещение педагогов, родителей, других участников образовательного процесса, экспертная деятельность по определению и коррекции программы индивидуального сопровождения ребенка с ОВЗ как компонента адаптированной образовательной программы. Каждое из этих направлений деятельности специалистов и педагогов включается в единый процесс сопровождения, обретая свою специфику, конкретное содержательное наполнение.

Исходя из вышесказанного, определяется весь набор психолого-педагогических технологий, используемых специалистами психолого-медико-педагогического консилиума. При этом нельзя забывать и об еще одном компоненте сопровождения – социализации включаемого ребенка. Этот процесс является неотъемлемой составляющей индивидуальной образовательной программы. В целом его также можно отнести к психолого-педагогическому сопровождению.

Описанию педагогических технологий посвящены работы В. П. Беспалько, Л. В. Байбородовой, В. В. Гузеева, М. В. Кларина, М. М.

Левиной, Г. К. Селевко, А. И. Умана и других отечественных ученых, а также зарубежных авторов (Л. Андерсон, Б. Блум, Т. Гилберт, Р. Мейджер, К. Силбер, Р. Томас и др.).

Под технологией (от греч. *techno* – искусство, мастерство, *logos* – наука) понимают совокупность и последовательность методов и процессов преобразования исходных материалов, позволяющих получить продукцию с заданными параметрами.

Педагогическая технология (а психолого-педагогическое сопровождение можно в полном объеме отнести к педагогическим технологиям) – строгое научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий; систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса.

Технологичность подобного процесса позволяет с большой определенностью предсказывать и достигать планируемых результатов; обеспечивать благоприятные условия для развития личности не только включаемого в образовательное пространство ребенка с ОВЗ, ребенка-инвалида, но и других окружающих его детей; уменьшать влияние неблагоприятных обстоятельств на личность ребенка; анализировать и систематизировать на научной основе имеющийся практический опыт и его использование; выбирать наиболее эффективные и оптимально использовать имеющиеся в распоряжении ресурсы для решения возникающих образовательных и социально-педагогических задач.

Г. М. Коджаспирова характеризует педагогическую технологию как систему способов, приемов и шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности обучающегося, а сама деятельность представлена процедурно, как определенная система действий; то есть это разработка и процедурное воплощение компонентов педагогического процесса в виде системы

действий, обеспечивающей гарантированный результат (Г. М. Коджаспирова, 2001)

Технологии психолого-педагогического сопровождения опираются на скоординированное междисциплинарное взаимодействие субъектов образовательного процесса, обеспечивающее благоприятные условия для их личностного развития.

Перечислим основные технологии психолого-педагогического сопровождения. К ним следует, в первую очередь, отнести:

1. Построение адекватной возможностям ребенка последовательности и глубины подачи программного материала в контексте адаптации образовательной программы для различных категорий детей с ОВЗ по каждой отдельной компетенции или предмету;

2. Технологию проведения междисциплинарных консилиумов специалистов, что в свою очередь способствует выстраиванию приоритетов и определению стратегии медицинского и психолого-педагогического сопровождения как в конкретные моменты, так и на длительные периоды, а также оценке эффективности той или иной стратегии сопровождения;

3. Технологию оценки особенностей и уровня развития ребенка, с выявлением причин и механизмов его проблем, для задач создания адекватной абилитации и сопровождения ребенка и его семьи;

4. Технологию оценки внутригрупповых взаимоотношений, для решения задач сопровождения всех субъектов образовательного пространства, формирования эмоционального принятия и группового сплочения;

5. Технологии развивающей работы с детьми с особыми образовательными потребностями, при необходимости, с другими субъектами образовательного пространства;

б. Технологии поддержки участников образовательного процесса (педагогов, родителей), психологической работы с родительскими и учительскими ожиданиями.

Каждая из представленных технологий характеризуется конкретным содержанием, этапностью, профессиональной направленностью, используемыми методическими и инструментальными средствами, индикаторами и критериями оценки результативности, планируемыми результатами на каждом этапе. Важным аспектом каждой технологии является ее междисциплинарный характер, взаимосвязь деятельности каждого специалиста с другими специалистами сопровождения, а также определенная включенность непосредственно в педагогическую деятельность.

Заслуживает быть отмеченным, что значимым аспектом в системе сопровождения также являются отношения ребенка со сверстниками. Специалистам сопровождения необходимо решать проблемные ситуации ребенка, связанные с непринятием его обществом, из-за различных стереотипов, которые можно условно назвать «барьерами», препятствующими полноценному общению детей. Решение подобных ситуаций призывает проводить работу, как с детьми по преодолению у них негативного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья, так и с самим ребенком по развитию самопринятия, поддержке его веры в свои собственные силы. Это является важным так как детский коллектив для ребенка является мощным ресурсом. Ведь, от того, как будут относиться к нему его же сверстники, во многом, будет зависеть его душевное состояние и мотивация к учебе.

Анализ этой проблемы предполагает, что для полноценного включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс, существенную роль имеет индивидуальный подход, а, следовательно, обучение необходимо организовать, так чтобы

можно было удовлетворить особые образовательные потребности каждого ребенка. Добиться хороших результатов поможет создание программы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Ведь, полноценное развитие любого ребенка является одной из важнейших задач общества на современном этапе развития, требующее поиска наиболее эффективных путей достижения этой цели. Защита прав ребенка на развитие в соответствии с индивидуальными возможностями становится сферой деятельности, в которой тесно взаимодействуют родители, медицинские работники, педагоги и психологи.

В рамках нашего исследования также важно описать, на какие условия должно опираться психолого-педагогическое сопровождение в контексте рассмотрения особенностей детей с общим недоразвитием речи. К этим условиям относятся:

1. Учет особенностей контингента обучающихся. А именно учет структуры дефекта, результаты диагностики психофизического развития ребенка.

2. Учет образовательных потребностей обучающихся:

- выявление в максимально раннем периоде обучения детей группы риска (совместно со специалистами медицинского профиля) и назначение логопедической помощи на этапе обнаружения первых признаков отклонения речевого развития;

- организация логопедической коррекции в соответствии с выявленным нарушением перед началом обучения в школе; преемственность содержания и методов дошкольного и школьного образования и воспитания, ориентированных на нормализацию или полное преодоление отклонений речевого и личностного развития;

- обязательность непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого как через содержание предметных и

коррекционно-развивающей областей и специальных курсов, так и в процессе индивидуальной/подгрупповой логопедической работы;

– создание условий, нормализующих/компенсирующих состояние высших психических функций, анализаторной, аналитико-синтетической и регуляторной деятельности на основе обеспечения комплексного подхода при изучении обучающихся с речевыми нарушениями и коррекции этих нарушений;

– координация педагогических, психологических и медицинских средств воздействия в процессе комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения;

– возможность адаптации основной общеобразовательной программы при изучении содержания учебных предметов по всем предметным областям с учетом необходимости коррекции речевых нарушений и оптимизации коммуникативных навыков учащихся;

– постоянный (пошаговый) мониторинг результативности образования и сформированности социальной компетенции обучающихся, уровня и динамики развития речевых процессов, исходя из механизма речевого дефекта;

– психолого-педагогическое сопровождение семьи с целью ее активного включения в коррекционно-развивающую работу с ребенком; организация партнерских отношений с родителями.

1. Использование специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов.

2. Использование специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования.

3. Проведение индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ рассматривается как междисциплинарная деятельность специалистов

образовательной организации, направленная на развитие и оптимальное включение ребенка с особыми образовательными потребностями в образовательную деятельность и взаимодействие с другими учениками. В целом психолого-педагогическое сопровождение представляет собой комплекс различных диагностических, коррекционно-развивающих профилактических, организационных и просветительских технологий.

1.3. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Н. А. Никашина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спирина, Г. И. Жаренкова и др.) в 50—60-х годах XX в. Отклонения в формировании речи стали рассматриваться как нарушения развития, протекающие по законам иерархического строения высших психических функций. С позиций системного подхода был решен вопрос о структуре различных форм патологии речи в зависимости от состояния компонентов речевой системы.

Согласно психолого-педагогической классификации Р.Е.Левиной, нарушения речи подразделяются на две группы: нарушения средств общения и нарушения в применении средств общения. Довольно часто встречающимся видом нарушений средств общения является общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом. Вопросами обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи занимались такие ученые, как Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Т.Б. Филичева, И.Т. Власенко, В.П. Глухов, Г.В. Чиркина, Ю.Ф. Гаркуша, В.А. Ковшиков, Н.С. Жукова и другие.

Правильное понимание структуры ОНР, причин, лежащих в его основе, различных соотношений первичных и вторичных нарушений необходимо для отбора детей в специальные учреждения, для выбора наиболее эффективных приемов коррекции и для предупреждения возможных осложнений в школьном обучении.

Под общим недоразвитием речи, в целом, стоит понимать различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при наиболее сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии, а также ринолалии, дизартрии – в тех случаях, когда выявляются одновременно недостаточность словарного запаса грамматического строя и пробелы в фонетико-фонематическом развитии.

Общее недоразвитие речи сказывается на развитии у детей интеллектуальной, познавательной и волевой сфер личности. У детей, имеющих общее недоразвитие речи, заметно хуже, чем у ровесников с нормальной речью, сформированы зрительное восприятие, пространственные представления, внимание и память. Такие дети малоактивны и не выступают инициаторами в общении.

В исследованиях Ю. Ф. Гаркуши отмечается, что у этих дошкольников:

- не сформирована мотивационная потребность в общении;
- речевые и когнитивные нарушения влияют на возникновение трудностей в общении;
- в общении детей 4-5 лет со взрослыми преобладает ситуативно-деловая форма общения, что не соответствует возрасту [12].

В результате общего недоразвития и нарушения общения затрудняется процесс межличностного сотрудничества детей, что приводит к серьезным трудностям в развитии и обучении.

Характерный признак общего недоразвития речи – дисбаланс между развитием речи и психики, т.е. психическое развитие протекает немного более благополучно, чем речевое [27].

Несмотря на различную природу дефектов, у детей с ОНР имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности.

Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова проявляются к 3-4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи. Речь этих детей малопонятна. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает. Однако дети достаточно критичны к своему дефекту.

Категория детей с общим недоразвитием речи неоднородна по составу, поэтому её делят на три группы по клиническим проявлениям:

1. Неосложненные формы общего недоразвития речи. У таких детей отсутствуют локальные поражения центральной нервной системы, отмечается минимальная мозговая дисфункция, эмоционально-личностная незрелость, регуляция мышечного тонуса и произвольной деятельности – слабая. Сохранены первичные зоны. Речедвигательный анализатор первично сохранен, но регуляция мышечного тонуса нарушена. Наблюдается изменения состояния зрительных и моторных функций (слабость точных движений пальцев рук, несформированность динамического и кинестетического праксиса).

2. Осложненные формы общего недоразвития речи (у детей с неврологическими и психопатическими синдромами: церебрастеническим, гипертензионно-гидроцефалическим, судорожным, гипердинамическим и др.).

Для детей данной категории характерны выраженные неврологические симптомы:

- Изменения в координированной работе анализаторных систем.
- Нарушение состояния зрительных и моторных функций (изменения мышечного тонуса, несформированность общего и орального праксиса, слабые нарушения равновесия, координации движений, зрительно-пространственных представлений; нарушения в воспроизведении простых двигательных ритмов).
- Недостаточный уровень развития внимания, памяти, мышления, нарушение умственной работоспособности.
- Эмоционально-личностная незрелость (состояния возбудимости, заторможенности, раздражительности, двигательной расторможенности; произвольности в поведении; истощаемость и переутомляемость в любой деятельности).
- Присутствует владение речью и осознание её.

3. Грубое недоразвитие речи. Характеризуется органическим поражением корковых речевых зон головного мозга (зоны Брока), ярко выраженным недоразвитием всех сторон речи.

Процесс узнавания и подбора нужного слова по его звукам нарушен, внутренняя речь не сформирована. Также характерны нарушения:

1. Нарушение работоспособности центральных и периферических отделов анализаторных систем, их координированная работа.
2. Нарушение состояние зрительных и моторных функций.
3. Нарушение осознания собственной речи и овладение ею.

4. Низкий уровень развития внимания, памяти, мышления, различных мыслительных операций.

5. Эмоционально-личностная незрелость, расстройства поведения [19].

ОНР III уровня является одним из самых распространенных расстройств речи у детей старшего дошкольного возраста.

Для детей с ОНР III уровня характерно достаточно свободное пользование простой фразовой речью. Они вступают в диалог, охотно отвечают на вопросы, могут сами их задать. Понимание речи приближается к низкой возрастной норме. Дети пытаются использовать конструкции сложных предложений. В их самостоятельных высказываниях встречаются все части речи, общеупотребительные грамматические конструкции, сформированы первые навыки словообразования, улучшается воспроизведение слов различной слоговой структуры, более четко сформирована произносительная сторона речи. Все это в совокупности позволяет оценивать их развитие как развернутую речь с элементами недоразвития, которые встречаются во всех компонентах языковой системы.

В самостоятельной речи детей отмечается устойчивый аграмматизм: это проявляется в трудностях усвоения предлогов (пропуски, замены, недоговаривания), но при этом существительное может употребляться в правильной форме (мяч упал и стол – мяч упал со стола; я игаю батиком – я играю с братиком) и наоборот: предлог пропускается, а грамматическая форма правильная. Нарушается согласование прилагательных с существительными, если в одном предложении используются существительные мужского и женского рода (я писукаснымкадасом и касным ручкам – я пишу красным карандашом и красной ручкой), числительных с существительными с непродуктивными окончаниями (ноголошадих – много лошадей; пять белкам – пять белок). Много ошибок

при образовании прилагательных от существительных с различными значениями соотнесенности (продукты питания, материалы, растения).

По мнению Р. И. Лалаевой, особенности в построении высказывания, характерные для детей с общим недоразвитием речи - результат трудностей планирования и развитии речевого общения. Аналогичное высказывание речи свидетельствует о большом числе сбоев в грамматическом оформлении сообщения. Чем больше его объем, тем чаще встречаются разнообразные аграмматизмы.

Неполноценная речевая деятельность оказывает негативное влияние на все сферы личности ребенка: затрудняется развитие его познавательной деятельности, снижается продуктивность запоминания, нарушается логическая и смысловая память, дети с трудом овладевают мыслительными операциями (В.К.Воробьева, Р.И.Мартынова, Т.А.Ткаченко, Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина), нарушаются все формы общения и межличностного взаимодействия (Ю.Ф.Гаркуша, Н.С.Жукова, Е.М.Мастюкова и др.), существенно тормозится развитие игровой деятельности (Л. Г. Соловьева, Т.А.Ткаченко, Л.Н.Усачева и др.), имеющей, как и в норме, ведущее значение в плане общего психического развития.

ОНР III уровня представляет собой специфические проявления речевой аномалии, при которой нарушены или отстают от нормы основные компоненты речевой системы: лексический, грамматический и фонетический строй.

ОНР III уровня является наиболее распространенной степенью недоразвития речи. При этом дети пользуются развернутой фразовой речью, но у них отмечаются фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки. Наиболее отчетливо они проявляются в разных видах монологической речи - описание, пересказ, рассказы по серии картин и т.д.

Вне специального внимания к их речи эти дети малоактивны, в редких случаях являются инициаторами общения, недостаточно общаются с сверстниками, редко обращаются с вопросами и просьбами к взрослым, не сопровождают рассказом игровые ситуации. Это обуславливает сниженную коммуникативную направленность их речи.

Трудности в овладении детьми словарным запасом и грамматическим строем родного языка тормозят процесс развития связной речи и, прежде всего, своевременный переход от ситуативной формы к контекстной.

В.П. Глухов указывает на характерные особенности, присущие высказываниям детей с ОНР III уровня: нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, явно выраженная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи.

Недоразвитие речи, особенно лексико-грамматической ее стороны, существенно тормозит развитие игровой деятельности, которая имеет ведущее значение в формировании личности ребенка.

Речь, как отмечал в своих исследованиях А.Р.Лурия, выполняет существенную функцию, являясь формой ориентировочной деятельности ребенка, с ее помощью осуществляется игровой замысел, который может разворачиваться в сложный игровой сюжет. С расширением знаково-смысловой функции речи радикально меняется весь процесс игры: игра из процессуальной становится предметной, смысловой. Именно этот процесс перехода игры на новый уровень и затруднен у детей с ОНР.

Ребенок с ОНР III уровня понимает и может самостоятельно образовать новые слова по некоторым наиболее распространенным словообразовательным моделям. Наряду с этим, ребенок затрудняется в правильном выборе производящей основы, использует неадекватные аффиксальные элементы. Типичным для данного уровня является неточное

понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и отвлеченным значением, а также слов с переносным значением.

Словарный запас может показаться достаточным в рамках бытовой повседневной ситуации, однако при подробном обследовании может выясниться незнание детьми таких частей тела, как локоть, переносица, ноздри, веки. Детальный анализ речевых возможностей детей позволяет определить трудности в воспроизведении слов и фраз сложной слоговой структуры.

По мнению О.В. Марьясовой, Ю.Ф. Гаркуши, И.Т. Власенко нарушение внимания и памяти проявляются у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в следующем: они трудно восстанавливают порядок расположения даже четырех предметов после их перестановки, не замечают неточностей рисунках-шутках; всегда выделяют предметы или слова по заданному признаку.

Еще труднее сосредоточивается и удерживается их внимание на чисто словесном материале вне наглядной ситуации. Поэтому такие дети не могут воспринимать в полном объеме пространственные, неконкретные объяснения педагога, длинные инструкции, продолжительные оценки их деятельности. Низкий уровень произвольного внимания, приводит к несформированности или значительному нарушению у них структуры деятельности.

Результаты исследования памяти дошкольников И.Т. Власенко позволяют заключить, что у данной категории детей заметно снижена слуховая память и продуктивность запоминания. При этом уровень слуховой памяти понижается с понижением уровнем речевого развития. Однако при имеющихся трудностях у детей остаются относительно сохранными возможности смыслового, логического запоминания.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает и некоторые специфические особенности мышления.

В.А. Ковшиков, Ю.А. Элькин, исследуя мышление детей данной группы, выявили отставание в развитии наглядно-образной сферы, мыслительных операций, нарушения самоорганизации. Несформированность наглядно-образного мышления при недоразвитии речи в большинстве случаев по степени выражения связана с тяжестью речевого дефекта по мнению Т.А. Фотекова.

Для многих детей с общим недоразвитием речи III уровня характерна также ригидность мышления (Л.И. Белякова, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова, Э.Л. Фигередо). При исследовании речевого мышления И.Т. Власенко обнаружил особенности, которые по своему психологическому механизму первично связаны с системным недоразвитием речи, а не с нарушением собственно мышления. Установление во внутреннем плане речемыслительной связи слова с предметным образом (например, в случае опосредованного запоминания) у этих детей нарушается из-за недостаточной сформированности механизма внутренней речи в звене хода речевых образований в мыслительные и наоборот.

Обращает на себя внимание невысокий уровень развития игровой деятельности, дошкольников с общим недоразвитием речи: бедность сюжета, процессуальный характер игры, низкая речевая активность, попытки общения этих детей со сверстниками не приводят к успеху.

Дети нередко теряют возможность совместной деятельности со сверстниками в игре из-за неправильного звукопроизношения, неумения выразить свою мысль, боязни показаться смешным. Для большинства таких детей характерна крайняя возбудимость, которая связана с различной неврологической симптоматикой, в связи с чем, игры, не контролируемые воспитателем, обретают порой весьма неорганизованные формы.

Часто дети данной категории еще не могут занять себя каким-либо делом, что говорит о несформированности у них навыков совместной деятельности. Если дети выполняют какую-либо общую работу по поручению взрослого, то каждый ребенок стремится сделать все по-своему, не ориентируясь на партнера, не сотрудничая с ним.

К особенностям эмоциональной сферы таких детей можно отнести повышенную лабильность поведенческих реакций, неустойчивый фон настроения, приводящий к повышенному уровню тревожности; неуверенность в себе, собственных силах, которая способствует тому, что дети нуждаются в постоянном признании, похвале, высокой оценке. В то же время у детей можно наблюдать агрессивные реакции, если при осуществлении своих стремлений они встречают препятствия.

Важно отметить, что каждый ребенок с ОНР III уровня имеет свои индивидуальные особенности и трудности. Необходимо использовать дифференцированный подход к образовательным и коррекционно-развивающим мероприятиям, учитывая индивидуальные потребности и возможности каждого ребенка.

1.4. Особенности процесса подготовки к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Проблемой изучения и формирования готовности к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи занимались и занимаются такие исследователи как Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Г.А. Каше, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Р.Е. Левина, В.А. Ковшиков, Ф.А. Сохин, М.М. Кольцова, Е.В. Гурьянов, П.А. Горфункель, М.М. Безруких, С.О. Филиппова, Т.И. Дубровина, А.П. Бондаренко и многие другие.

Начало обучения процессам чтения и письма (грамоте) – один из непростых периодов в жизни дошкольника как в психологическом, так и физиологическом плане, так как организм только начинает

приспосабливаться к новым нагрузкам. Основой для обучения грамоте является общеречевое развитие детей: развитие связной речи, словаря, грамматической стороны речи, воспитание звуковой культуры речи [1]. Прежде чем начинать подготовку к обучению грамоте дошкольника важно изучить Федеральный Государственный Образовательный Стандарт, а именно те выдержки, которые напрямую касаются нашей темы исследования.

п. 2.6. В соответствии с ФГОС дошкольное образование должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей (далее - образовательные области):

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое развитие.

Речевое развитие включает:

- владение речью как средством общения и культуры;
- обогащение активного словаря;
- развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи;
- развитие речевого творчества;
- развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха;
- знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы;
- формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

п. 4.6. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования:

ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности;

п. 4.7. Целевые ориентиры Программы выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования. При соблюдении требований к условиям реализации Программы настоящие целевые ориентиры предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования.

Таким образом, мы видим, что в соответствии с ФГОС ДОО, ребенок к концу дошкольного обучения должен овладеть в достаточном количестве предпосылками к обучению грамоте. С детьми, имеющими ОНР III уровня в обязательном порядке проводится логопедическая работа.

Логопедическая работа при подготовке к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня должна опираться на ряд принципов:

1. Принцип системного подхода предполагает необходимость учета ведущего нарушения, соотношения первичных и вторичных симптомов; работа над устной и письменной речью осуществляется в строгой системе, во взаимосвязи, а также с учетом связи между различными компонентами речи (фонетический, фонематический, лексико-грамматический).

2. Принцип комплексности реализуется путем осуществления коррекционной работы, направленной на весь комплекс речевых и неречевых симптомов, выявленных у обследованных обучающихся.

3. Принцип дифференцированного подхода: выбор методов, форм, приемов воздействия зависит от формы и степени тяжести дизартрии, от структуры речевого дефекта, от сопутствующих нарушений познавательных процессов.

4. Принцип поэтапного формирования речевой деятельности и исправления речевых нарушений.

5. Принцип систематичности проведения коррекционных мероприятий

Важным условием обучения устной и письменной речью является развитие моторики, как общей, так и мелкой моторики рук, речевой моторики. Работы В.М.Бехтерева, А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурии, П.Н. Анохина [24,20,14] доказали влияние манипуляций рук на развитие высшей нервной деятельности, особенно на развитие речи. Кольцовой М.М. [22] отмечено, что уровень развития речи детей напрямую связан со степенью развитости тонких движений пальцев рук.

Еще одним элементом готовности к обучению грамоте является чувство ритма, которое можно увидеть в различных видах деятельности человека. По определению И.Н. Садовниковой [13], чувство ритма – это способность, проявляющаяся при воспроизведении ритмически организованных элементов временного ряда.

Рассматривая проблему овладения графическими навыками, К.Д. Ушинский и другие педагоги выделяют, что одним из компонентов четкого каллиграфического почерка является ритмичность движений пальцев руки в развитии письма. Чувство ритма принимает участие и в процессе чтения, когда методично сменяются ударные и безударные слоги, гласные и согласные звуки [27,25].

Для успешного овладения процессами письма и чтения необходим достаточный уровень сформированности фонетической, фонематической и лексико-грамматической систем; интеллектуальной, волевой,

эмоциональный и нравственный уровни готовности к школе, т.е. школьная зрелость.

Сформированность фонетико-фонематической системы является основой устной и письменной речи. В системе языка каждая единица обладает определенной совокупностью смысловых признаков. В русском языке такими признаками являются твердость – мягкость, звонкость глухость, способ образования, участие небной занавески [13].

К концу дошкольного возраста ребенок должен уметь учиться, что необходимо в школьной жизни. Учебная деятельность требует последовательного овладения системой понятий и развития логического мышления. Ребенок должен выделять общее и частное, целое и единое, существенное и несущественное, причины и следствия, улавливать внешние и внутренние свойства объектов. Все это подразумевает интеллектуальную готовность к школьному обучению, ребенок должен иметь достаточно богатый запас знаний об окружающей действительности: предметах и свойствах людей и их труде, моральных нормах; устойчивое внимание: выделять свойства предметов, их взаимную расположенность, ориентироваться в пространстве. Умение наблюдать, анализировать, сравнивать, выделять главное, находить общее и существенное в предметно практической и речевой деятельности основа обучения чтению и письму.

Дети с общим недоразвитием речи относятся к особой категории дошкольников с недостаточными предпосылками для обучения грамоте. Вопросы готовности к обучению грамоте детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи находятся в центре внимания исследований: А. А. Докшиной, А. Н. Корнева, Г. А. Каше, Т. Б. Филичевой, Н. В. Нижегородцевой, Т. А. Ткаченко, Г. В. Чиркиной и других педагогов. Согласно научным разработкам этих ученых, у детей с общим недоразвитием речи нарушены предпосылки готовности к овладению

чтением и письмом, что определяет необходимость их формирования, коррекции и развития у данных детей.

Анализ ошибок и трудностей, которые испытывают дети с общим недоразвитием речи при обучении чтению, указывает на то, что нарушение чтения чаще всего возникает по причине недоразвития всех компонентов языка: фонетико-фонематического и лексико-грамматического. А. Е. Алексеева объединяет предпосылки, которые нужны детям с общим недоразвитием речи для успешного обучения грамоте, в три группы.

К первому комплексу предпосылок относятся: слуховое восприятие, компоненты устной речи, зрительно-пространственные функции, мыслительные операции анализа, синтеза, обобщения.

Во второй комплекс входят моторные, речевые и зрительно-пространственные функции.

В третий комплекс входят мыслительная деятельность, моторика.

Первый комплекс, по мнению А. Е. Алексеевой, является главным условием готовности дошкольников с общим недоразвитием речи к овладению чтением и письмом, а второй и третий комплексы – её неотъемлемой составной [2]. То есть, использование речи как средства общения и мышления для ребенка с общим недоразвитием речи является главным условием благополучия при начале обучения грамоте.

Так, дети с третьим уровнем развития речи обычно осваивают элементарные навыки чтения и письма, но при этом допускают многочисленные специфические ошибки, обусловленные нарушениями развития фонетической стороны речи, словарного запаса и грамматического строя. Для таких детей требуются систематические, на протяжении нескольких лет, занятия по развитию устной речи и по подготовке к обучению грамоте, а также формированию навыков звукового анализа, развитию моторики и координации движений.

У здорового ребенка овладение звуковой системой языка происходит одновременно с развитием общей моторики и точных движений пальцев рук. М. М. Кольцова экспериментально доказала, что речь развивается более интенсивно и становится совершенной при тренировке пальцев рук [24].

В 5 лет ребенок хорошо выполняет штрихи по горизонтали и вертикали, способен регулировать длину штриха, линии становятся более ровными, четкими.

В 6 лет дети копируют простейшие геометрические фигуры, передавая их размер и пропорции. Фактически детям уже доступны все графические движения, штрихи и линии, точность которых развивается в рисовании, тренируется зрительная память и пространственное восприятие, таким образом создаётся база для успешного обучения письму [5].

Умение ребенка рисовать и копировать является одним из компонентов определения готовности ребенка к обучению грамоте. Поэтому важный критерий предшкольной зрелости – уровень развития мелкой моторики ведущей руки, от которого зависят скорость и легкость формирования навыка письма.

Нарушения моторики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи проявляются следующим образом: наблюдается общая моторная неловкость, неуклюжесть, страдают точные мелкие движения рук. Детям сложно выполнять культурно-гигиенические операции по самообслуживанию, они не интересуются рисованием и ручной деятельностью, следовательно, наблюдается задержка развития готовности руки к письму.

Двигательная несостоятельность детей заметна также во время физкультурных и музыкальных занятий: они отстают в темпе и ритме при выполнении движений, при смене движений и вида деятельности.

На занятиях художественным творчеством дети неправильно держат карандаш, руки напряжены и неловки, многие дети поэтому не любят рисовать, лепить, вырезать, в аппликации заметны трудности зрительно-пространственного расположения элементов [37].

Нарушения точных движений рук проявляются при выполнении тестов и проб, пальчиковой гимнастики. У детей вызывает затруднение самостоятельные движения по подражанию (например, «замок», «колечки»). Многие успешно выполняют одновременно организованные движения, но допускают многочисленные ошибки, сжимая одновременно обе руки в кулак или расправляя его. Поочередное сгибание пальцев, начиная с большого и до мизинца, выполняется в медленном темпе, сопровождается одновременными движениями нескольких пальцев. Взаимосвязь между состоянием развития речи и общей, мелкой и артикуляционной моторики подчеркивается многими исследователями. Следовательно необходимо стимулировать развитие двигательного анализатора, который является фактором, способствующим развитию речи и нервно-психических процессов.

Формирование фонематического слуха происходит у детей постепенно, в процессе естественного развития. Несмотря на то, что уже к трем годам ребенок различает на слух все звуки речи, развитие и совершенствование фонематического слуха продолжается на протяжении дошкольного возраста.

Фонематический слух является базой развития всей сложной речевой системы. М. Е. Хватцев определяет фонематический слух как «способность воспринимать звуки нашей речи как смысловые единицы, которая является основным качеством человеческого слуха» [60].

Следовательно, фонематический слух – это особый вид физического слуха, который позволяет слышать и различать фонемы родного языка. А фонематическое восприятие – это анализ звукового состава слова. Звуковая

сторона речи ребенка будет формироваться правильно не только тогда, когда артикуляционный аппарат готов к этому, но и в случае, когда он умеет хорошо слышать и различать в своей и чужой речи звуки, произносимые правильно и неправильно. И наоборот, снижение четкости артикуляции звуков и невнятная в целом речь детей с общим недоразвитием речи не позволяет формироваться слуховому восприятию. Дети еще не способны полностью контролировать своё произношение, они плохо выполняют задания по различению слов, близких по звучанию, по подбору картинок на заданный звук, по узнаванию слогов [41].

У большинства детей с ОНР III уровня при изучении ритмических способностей, т.е. при восприятии и воспроизведении ритмических рядов, очевидны ошибки при определении количества ударов и передаче ритма. Неустойчивое слуховое внимание не позволяет выполнить пробы с первой, а иногда и со второй попытки. При этом ярко проявляется моторная неловкость, а некоторым детям 5-7 лет эти задания вовсе недоступны. Как показывают исследования таких авторов, как А. Н. Корнева (1995 г.), М. З. Кудрявцева (1995 г.), Г. А. Глинна (1996 г.), Т. А. Ткаченко (2000 г.), в среднем у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи готовность к обучению грамоте в два раза хуже, чем у нормально говорящих детей, что проявляется в заметном отклонении от нормы в формировании фонематической, фонетической систем, мелкой моторики, зрительно-пространственной ориентации и чувства ритма.

Перед обучением грамоте должна осуществляться определенная логопедическая работа по следующим направлениям:

1. Развитие фонематического восприятия. Узнавание неречевых и речевых звуков. Различение высоты, силы, тембра голоса на примере звуков, слов и фраз. Различение слов, близких по звучанию. Дифференциация фонем и слогов. Развитие навыков элементарного звукового анализа.

2. Работа над звукопроизношением. Устранение всех недостатков произношения фонем (искажения, замены, отсутствия звука).

3. Развитие навыков звукового анализа и синтеза. Выделение из предложения слов, из слов слогов, из слогов звуков. Различение между собой звуков речи, как гласных, так и согласных (в т.ч. среди согласных – звонкие и глухие, твердые и мягкие). Выделение звуков из состава слова. Объединение звуков в слоги, слогов в слова. Определение последовательности звуков в слове, количества слогов. Придумывание слов на заданный звук или слог.

4. Расширение словарного запаса и развитие умения им пользоваться в повседневной жизни. Обучение детей разным способам словообразования с помощью различных приставок (например, ушел, зашел, пришел) или с помощью одной приставки от различных глагольных основ (например, пришел, прилетел, прибежал). Подбор однокоренных слов.

5. Развитие грамматических навыков. Работа над пониманием и употреблением предлогов, распространением и сокращением предложений.

6. Развитие связной речи. Обучение составлению описательных рассказов, развитие умения пересказывать небольшие тексты.

7. Развитие мелкой моторики и координации движений пальцев рук, а также графических навыков и умений.

8. Развитие чувства ритма и зрительно-пространственной ориентации (в схеме собственного тела, в окружающей действительности, на листе бумаги).

Л. С. Выготский отмечал, что обучение грамоте необходимо проводить на конкретной стадии развития ребенка, когда его психические функции находятся на уровне созревания. Эффективность в обучении грамоте, согласно суждению Л.С. Выготского, возможно достичь при

полном учете возрастных особенностей и возможностей ребенка: степени развития его мышления, восприятия, речи, памяти [2]. Р.Е. Левина выявила взаимосвязь между состоянием речи детей, уровнем их психического развития и овладением грамотой. Роза Евгеньевна доказала, что обучение детей письму и чтению будет эффективным лишь тогда, когда у них полностью сформировано познавательное, осмысленное отношение к речи, и, в том числе, понимание звуковой структуры языка и владение его словарным запасом [4]. Поэтому одной из важнейших и актуальных задач коррекционного обучения дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) является выявление трудностей при обучении их грамоте.

Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.Б. Чиркина в своих работах отмечают, что содержание изучаемого материала должно преподноситься детям с опорой на ведущую для дошкольного возраста деятельность, которую необходимо организовать так, чтобы использовались разнообразные обучающие формы взаимодействия: игра-занятие, игра-урок [11].

Исходя из вышесказанного процесс обучения грамоте старших дошкольников с нарушениями речи должен соответствовать ряду условий, которые определила Р.Е. Левина [4, 86]:

- обучение грамоте проводится только на правильно произносимых звуках;
- порядок изучения звуков и букв отличается от того, который используется в общеразвивающих группах детских садов и начальных классах общеобразовательных школ. Учитывается возможность различения звуков на слух и усвоение их в произношении;
- скорость прохождения всех звуков речи, а также букв, наиболее медленная, чем в традиционной программе обучения;

- значительное внимание отводится формированию умения ориентироваться в звуко-буквенном составе слова, что является значимым компонентом, в отсутствии которого не может быть освоена грамота;
- лексический материал, который применяется в ходе обучения грамоте, должен был знаком детям;
- в течение всего периода обучения грамоте ведется углубленная работа по развитию всех компонентов речи: звукового состава слова, лексико-грамматического и фонетического строя, а также связной речи.

Таким образом, важно понимать, что подготовка к обучению грамоте детей с ОНР III уровня – процесс очень трудоемкий и длительный, поэтому работу по вышеуказанным направлениям необходимо начинать уже в дошкольном возрасте, чтобы максимально эффективно помочь ребенку в плане подготовки к овладению письменной речью.

Выводы по 1 главе

Подготовка к овладению грамотой – комплексный процесс. Составляющими компонентами этого процесса можно выделить:

- сформированность временных и пространственных представлений при восприятии и воспроизведении речи (а именно: определение последовательностей звуков и букв в слове, слов в предложении, предложений в тексте);
- чувство ритма и ритмичность, моторная состоятельность, степень развития и координации движений пальцев руки;
- умение излагать свои мысли, понимать не только значение отдельных слов и предложений, но и смысл текста;
- фонематическая система (фонематическое восприятие, фонематическое представление, фонематический анализ и синтез).

Для успешности овладения процессами чтения и письма данные составляющие у ребенка должны быть развиты в достаточной степени.

Теоретически обосновано взаимовлияние и взаимодействие всех этих компонентов на процесс овладения грамотой детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Дети с общим недоразвитием речи характеризуются отставанием в развитии речевых компонентов, коммуникативной функции речи. Исследователями подтверждено, что у данной категории детей также нарушена организованная работа всех анализаторных систем, снижен уровень развития внимания, памяти, мышления, недостаточно сформированы навыки мыслительных операций.

Проблема изучения и формирования готовности к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи интересовала таких исследователей, как Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Г. А. Каше, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Р. Е. Левина, В. А. Ковшиков, Ф. А. Сохин, М. М. Кольцова, Е. В. Гурьянов, П. А. Горфункель, М. М. Безруких, С. О. Филиппова, Т. И. Дубровина, А. П. Бондаренко и многие другие [42]. Ученые подтверждают, что у дошкольников с общим недоразвитием речи не развиты в полной мере критерии готовности к обучению грамоте, они показывают более низкие результаты по сравнению с нормально говорящими детьми и составляют группу риска по развитию дислексии и дисграфии, чем объясняется актуальность формирования, коррекции, развития предпосылок готовности к овладению чтением и письмом у данной категории детей.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПОДГОТОВКЕ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

2.1. Методики изучения готовности к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Данные, полученные в ходе анализа специальной литературы, свидетельствуют о том, что дети с речевой патологией обладают довольно большим потенциалом и в результате правильно организованного коррекционного воздействия могут достигнуть значительных успехов в развитии речи, моторных и психических функций.

Для определения исходного состояния готовности к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня мы определили компоненты готовности и подобрали соответствующие методики изучения этих компонентов:

Способность переключаться с одной кинетической позы руки на другую (по тесту Н.И. Озерецкого).

Умение дифференцировать звуки речи на слух (по Ильиной М.Н.).

Способность ориентироваться на листе бумаги (по Филипповой С.О.).

Графические умения (по Нижегородцевой Н.В.).

Сформированность звукового и звукобуквенного анализа материала на слух (по Фотековой Т.А)

На основе этих компонентов и подобранных методик мы выделили три состояния готовности к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, которые соответствуют балльной системе. Данная система была определена нами путем арифметических подсчетов и выведения предела баллов каждого из трех состояний готовности.

15 – 19 баллов – ребенок готов к обучению грамоте:

- умение точно переключаться с одной кинетической позы руки на другую;
- умение дифференцировать все звуки речи;
- умение ориентироваться в собственном теле;
- умение ориентироваться на листе бумаги;
- умение выполнять графический рисунок в соответствии с образцом.

10 – 15 баллов – ребенок недостаточно готов к обучению грамоте:

- неточное переключение с одной кинетической позы руки на другую;
- наблюдается нарушение дифференциации двух групп звуков;
- недостаточное умение ориентироваться в собственном теле;
- неточное умение ориентироваться на листе бумаги;
- некоторые трудности при выполнении графического рисунка.

5 – 10 баллов – ребенок не готов к обучению грамоте:

- плохая переключаемость с одной кинетической позы руки на другую (или вообще ее отсутствие);
- наблюдается нарушение дифференциации трех и более фонетических групп;
- умения ориентироваться в собственном теле и на листе бумаги развиты очень слабо (или вообще отсутствуют);
- большие трудности при выполнении графического рисунка.

Ниже мы остановимся более подробно на выбранных нами методиках изучения уровня подготовленности к обучению грамоте старших дошкольников с ОНР III уровня:

Методика № 1. Исследование кинетической основы движений руки (по тесту Н.И. Озерецкого).

Цель – исследовать кинетическую основу движений руки.

Инструкция: «Посмотри внимательно на то, что я сейчас сделаю, и повтори точно так же».

Примечание: экспериментатор демонстрирует ребенку трижды подряд последовательность трех движений руки: ударить кулаком по столу, поставить ладонь ребром, хлопнуть ладонью по столу. Ребенок, так же как экспериментатор, должен трижды без ошибок воспроизвести эту последовательность.

Критерии оценок:

3 балла – правильное воспроизведение с одной-двух попыток после первой демонстрации;

2 балла – правильное воспроизведение после двух демонстраций или после трех демонстраций с первой попытки;

1 балла – правильное воспроизведение после четырех и пяти демонстраций или после трех демонстраций со второй и более попыток.

Методика № 2. Дифференциация звуков на слух (по М.Н. Ильиной).

Цель – исследовать умение дифференцировать звуки на слух.

Содержание. Ребенку показывают картинки, названия которых различаются только одним проверяемым звуком. Например, слова МИШКА и МИСКА, он может различить только при условии четкой дифференциации звуков [с] и [ш], поскольку все остальные звуки в этих словах одинаковые. Для получения правильного результата необходимо соблюдать следующие условия:

– картинки называет взрослый, а ребенок лишь молча на них показывает;

– картинки называются в разной последовательности, иногда одно и то же название повторяется несколько раз подряд;

– нижняя часть лица взрослого закрывается экраном (листом бумаги).

Критерии оценок:

3 балла – ребенок различает на слух все группы звуков;
2 балла – нарушена дифференциация 1-2 групп звуков;
1 балл – нарушена дифференциация трех и более фонетических групп.

Методика № 3. Исследование пространственных представлений на листе бумаги (по С.О.Филлиповой).

Цель – исследовать состояние пространственных представлений на листе бумаги.

Содержание. В левой половине листа бумаги нарисованы десять точек по контуру правильного пятиугольника со стороной 4 см. Испытуемому предлагается рядом (в правой стороне листа) нарисовать десять точек, повторяя их расположение на образце.

Критерии оценок:

3 балла (высокий уровень) – точное повторение расположения точек, повторение и сохранение масштаба рисунка;

2 балла (средний уровень) – небольшое нарушение расстояний между точками при сохранении формы пятиугольника или точное копирование формы рисунка при нарушении масштаба;

1 балл (низкий уровень) – форма пятиугольника не сохранена (точки расположены по кругу или квадрату).

Методика № 4. Исследование графического навыка (по Н. В. Нижегородцевой).

Цель – исследовать состояние развития графического навыка.

Содержание: Ребенку дают лист бумаги в клеточку, на котором пишут с левой стороны последовательность однотипных графических элементов: два больших – два маленьких и.т.д., и предлагают продолжить этот «узор» до конца строчки. Анализ результатов теста проводится по 6 параметрам.

Критерии оценок:

3 балла – графические навыки у ребенка сформированы хорошо;

2 балла – некоторые трудности в выполнении графических движений;

1 балл – графические навыки развиты слабо, возможны трудности.

Методика № 5. Изучение сформированности у ребенка звукового и звукобуквенного анализа материала на слух (по Фотековой Т.А.)

Цель: Оценка сформированности у ребенка звукового и звукобуквенного анализа материала, подаваемого на слух, произвольная регуляция собственной деятельности.

Содержание:

подумай и ответь на мои вопросы.

- Сколько слов в предложении «Около дома росла высокая береза»?
- Какое второе слово в этом предложении?
- Сколько слогов в слове «рак»?
- Сколько слогов в слове «машина»?
- Какой третий слог в слове «машина»?
- Сколько звуков в слове «рак»?
- Сколько звуков в слове «шапка»?
- Какой первый звук в слове «шапка»?
- Какой третий звук в слове «школа»?
- Какой звук после «ш» в слове «школа»?

Оценка:

3 балла – правильный ответ с первой попытки;

2 балла – правильный ответ со второй - третьей попытки;

1 балл – неверный ответ с третьей попытки.

Более наглядно система оценки по методикам, использованным в ходе констатирующего эксперимента отражена в Таблице 1.

Ход исследования:

1. Обследование детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня проводилось в 2 этапа. 1 этап – первые 25 минут.

2. После 25 минут работы ребенок отводился в группу, где мог спокойно отдохнуть, отвлечься, поиграть со сверстниками. Второй этап обследования проводился на следующий день.

Констатирующий эксперимент нашего исследования включал несколько методик. В процессе проведения обследования детям оказывалась помощь в двух случаях:

1. При непонимании смысла инструкции.
2. Повторяли задание, если дети его забывали.
3. При затруднении в ответе использовали наводящие вопросы или подсказки.

Для начала эксперимента мы проанализировали анамнестические данные каждого исследуемого нами старшего дошкольника с общим недоразвитием речи III уровня с помощью методики Г.А. Волковой.

Мы изучили и проанализировали анамнестические данные по следующим критериям:

1. Общее психомоторное развитие ребенка от момента рождения и до момента обследования.
2. Социальные условия жизни (семейное или общественное воспитание, здоровье, отношение родителей к ребенку и его речевому дефекту, речевое окружение).
3. Анализ результатов медицинской документации (состояние слуха, ЛОР-органов, перенесенные и хронические заболевания).

Таблица 1 – Критерии оценки по методикам, использованным в ходе констатирующего эксперимента

Исследуемое направление, выбранная методика	Система оценки
Исследование кинетической основы движений руки (по тесту Н.И. Озерецкого).	<p>3 балла – правильное воспроизведение с одной-двух попыток после первой демонстрации;</p> <p>2 балла – правильное воспроизведение после двух демонстраций или после трех демонстраций с первой попытки;</p> <p>1 балла – правильное воспроизведение после четырех и пяти демонстраций или после трех демонстраций со второй и более попыток.</p>
Дифференциация звуков на слух (по М.Н. Ильиной).	<p>3 балла – ребенок различает на слух все группы звуков;</p> <p>2 балла – нарушена дифференциация 1-2 групп звуков;</p> <p>1 балл – нарушена дифференциация трех и более фонетических групп.</p>
Исследование пространственных представлений на листе бумаги (по С.О. Филиповой).	<p>3 балла – точное повторение расположения точек, повторение и сохранение масштаба рисунка;</p> <p>2 балла – небольшое нарушение расстояний между точками при сохранении формы пятиугольника;</p> <p>1 балл – форма пятиугольника не сохранена (точки расположены по кругу или квадрату).</p>
Исследование графического навыка (по Н. В. Нижегородцевой).	<p>3 балла – графические навыки у ребенка сформированы хорошо;</p> <p>2 балла – некоторые трудности в выполнении графических движений;</p> <p>1 балл – графические навыки развиты слабо, возможны трудности.</p>
Изучение сформированности у ребенка звукового и звукобуквенного анализа материала на слух (по Т.А. Фотековой)	<p>3 балла – правильный ответ с первой попытки;</p> <p>2 балла – правильный ответ со второй-третьей попытки;</p> <p>1 балл – неверный ответ с третьей попытки.</p>

Таким образом, перспективами дальнейшего исследования являются изучение выше перечисленных компонентов готовности к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, а именно способности переключаться с одной кинетической позы руки на другую, умения дифференцировать звуки речи на слух, способности ориентироваться на листе бумаги, изучение графических умений, сформированности звукового и звукобуквенного анализа материала на слух с помощью подобранных диагностических методик, которые полностью соответствуют исследуемым критериям и возрасту детей.

2.2. Состояние готовности к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, в количестве 6 человек. Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 15 г. Челябинска». Констатирующий эксперимент проводился в сентябре 2022 года. Целью констатирующего эксперимента было выявить исходный уровень готовности к обучению грамоте у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Группа состоит из детей со следующими характеристиками: дети старшего дошкольного возраста (6 лет) с ОНР III уровня (таблица 2). Данные таблицы свидетельствуют о том, что все испытуемые имеют третий уровень общего недоразвития речи в соответствии с классификацией Р.Е.Левинной.

Таблица 2 – Экспериментальная группа детей

№	Фамилия, имя ребенка	Возраст	Диагноз
1	Анжелика Г.	6 лет	Общее недоразвитие речи III уровня
2	Александр П.	6 лет	Общее недоразвитие речи III уровня

Продолжение таблицы 2

№	Фамилия, имя ребенка	Возраст	Диагноз
1	Владимир П.	6 лет	Общее недоразвитие речи III уровня
2	Ева И.	6 лет	Общее недоразвитие речи III уровня
3	Виктория Л.	6 лет	Общее недоразвитие речи III уровня
4	Павел К.	6 лет	Общее недоразвитие речи III уровня

Одним из важных условий получения достоверных результатов является установление эмоционального контакта и взаимопонимания между исследователем и ребенком. Для налаживания такого контакта необходимо проводить обследование в знакомой ребенку обстановке. Именно поэтому исследование проводилось в группе, в несколько этапов, где для этих целей было подготовлено рабочее место для ребенка с заранее подготовленными материалами.

Изучение и анализ анамнестических данных исследуемых детей показали у двух матерей наличие токсикоза I половины беременности; роды со стимуляцией, с применением наркоза, кесарево сечение. У матери Паши К. угроза прерывания беременности. Осуществлялось подрезание подъязычной уздечки в роддоме. Раннее психофизическое и речевое развитие проходило в соответствии с возрастной нормой. Состояние слуха и зрения в норме. Все дети переболели ОРВ, ОРЗ. Володя П. и Анжелика Г. перенесли ветрянку, Саша П. – грипп, у Евы И. обнаружены аденоиды. Наблюдалось обращение к неврологу Саши П. по причине беспокойного сна, у Вики Л. была гипоксия. Родители понимают, чтобы устранить речевое нарушение необходимо заниматься с ребенком не только на логопедических занятиях, но и дома, однако не всегда выполняют домашние задания и требования логопеда.

Методика № 1. Исследование кинетической основы движений руки (по тесту Н.И. Озерцкого). Данные по этой методике представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты исследования кинетической основы движений руки

№	Фамилия, имя ребенка	Кол-во демонстраций	Кол-во попыток	Баллы
1	Анжелика Г.	2	1	2
2	Александр П.	3	2	1
3	Владимир П.	2	1	2
4	Ева И.	3	2	1
5	Виктория Л.	4	3	1
6	Павел К.	3	2	1

Всем детям нелегко было после первой демонстрации запомнить последовательность показанных действий, а затем воспроизвести их. Только 2 человека из 6, а именно Анжелика Г., Владимир П. правильно воспроизвели показанные действия после двух демонстраций, остальные воспроизводили действия после трех и более демонстраций. Также у всех детей наблюдались трудности переключения с одной позы на другую. Вике Л. потребовалось 4 демонстрации и 3 попытки для воспроизведения. Александру П., Еве И., Павлу К. потребовалось 3 демонстрации. Анализируя результаты данной методики, мы можем сказать, что тест Озерецкого вызвал особые трудности при воспроизведении заданных позиций руки. Всем детям было трудно переключать «кулак» на «ребро», и они сразу стремились сделать «ладонь». Вика Л и Ева И. не понимали положения свих рук в пространстве, даже с одновременным показом движений педагогом, дети перекрещивали руки и не понимали, что нужно сделать. Александр П. и Павел К. так и не смогли одновременно двумя руками показать движения, движения они показывали только ведущей рукой, а левая рука значительно отставала. По итогу проведения этой методики мы сделали вывод о низкой переключаемости внимания детей, невозможности запомнить простую зрительную инструкцию детьми данной группы.

Более наглядно результаты исследования кинетической основы движений руки (по тесту Озерецкого) представлены на рисунке 1.

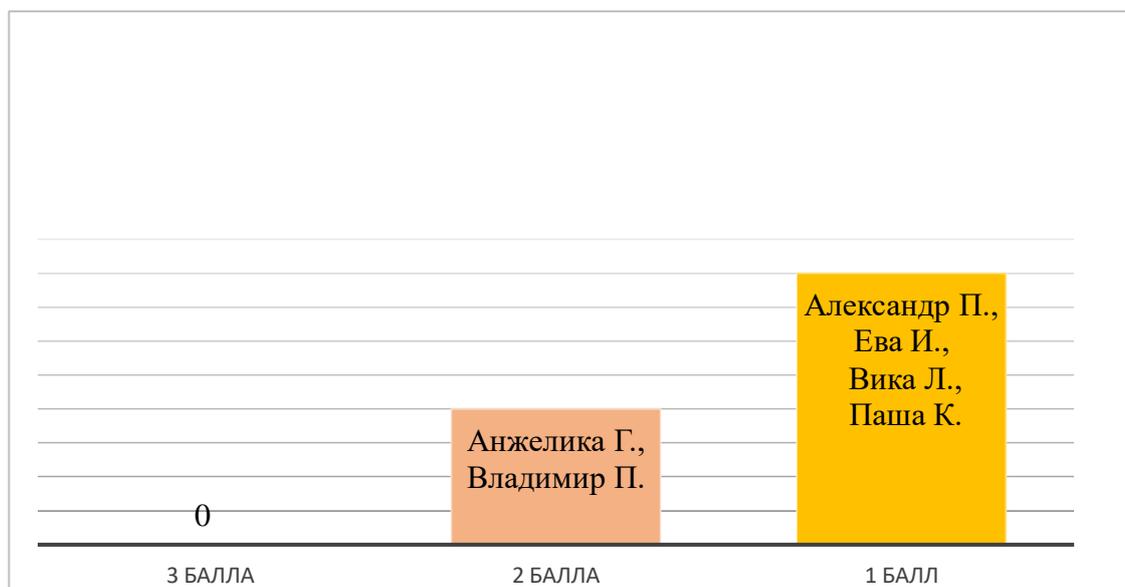


Рисунок 1 – Исследование кинетической основы движений руки

Методика № 2. Дифференциация звуков на слух (по М.Н. Ильиной).
Данные по этой методике представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты исследования дифференциации звуков на слух

№	Фамилия, имя ребенка	Группы звуков				Баллы
		Свистящие	Шипящие	Соноры	Свистящие-шипящие	
1	Ангелика Г.	с-з, с-ц	ш-щ, ш-ж		с-ш, з-ж	1
2	Александр П.		ш-ж		з-ж	2
3	Владимир П.	с-з, с-ц			с-ш	2
4	Ева И.		ч-щ	р-л		2
5	Виктория Л.	с-ц		р-л	с-ш	1
6	Павел К.			р-л	с-ш	2

Данные таблицы свидетельствуют, что у двух детей наблюдается нарушение дифференциации трех фонетических групп звуков, а именно у Ангелики Г. И Вики Л., у остальных – нарушение дифференциации двух фонетических групп. Что говорит о низком уровне звуковой

дифференциации в группе. Анализ результатов методики показал, что наибольшие трудности у детей данной группы вызвала дифференциация «свистящие-шипящие». Разница между звуками Ш и С оказалась детям недоступна, Анжелика Г., Владимир П., не смогли определить звуки ни в одном из предложенных слов. Виктория Л. и Павел К. смогли определить звуки в словах «миска» и «мишка» только тогда, когда эти слова в процессе исследования повторились дважды. Только Александр П. и Ева И. смогли правильно дифференцировать звуки С и Ш, однако и у этих детей возникли затруднения при дифференциации шипящих звуков, а у Евы И. еще и сонорных звуков, именно в таких словах как, например, «рама - лама». В целом при проведении этого исследования все дети группы долго обдумывали свои ответы и выбор изображения заданного слова. Анжелика Г. и Виктория Л. при затруднении в ответах начинали перечислять все подряд и пытаться «угадывать» нужные звуки. Всем детям группы очень тяжело далось это задание. Более наглядно результаты исследования дифференциации звуков на слух представлены на рисунке 2.

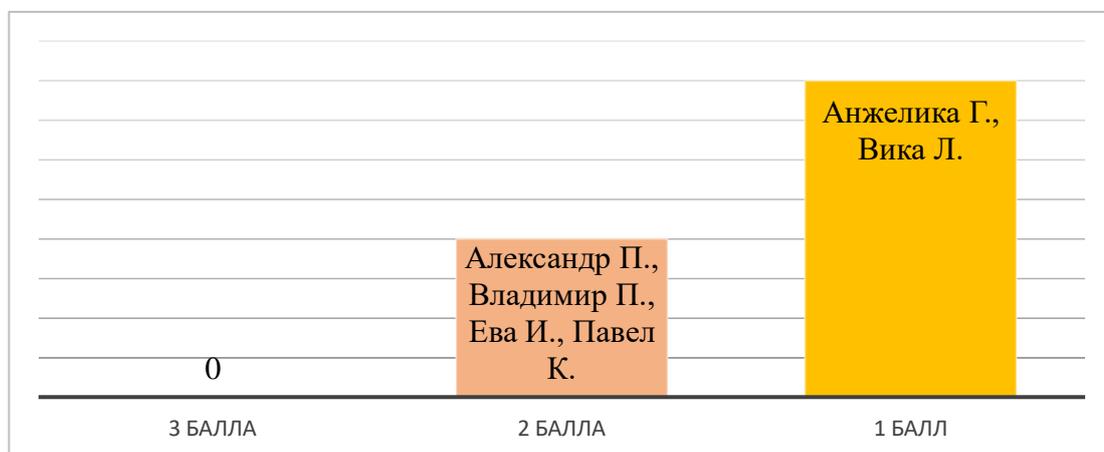


Рисунок 2 – Исследование дифференциации звуков на слух

На этом первый этап обследования был завершен и продолжился лишь после 25-ти минутного перерыва.

Второй этап эксперимента:

Методика № 3. Исследование пространственных представлений на листе бумаги (по С.О.Филлиповой). Данные по этой методике представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты исследования пространственных представлений на листе бумаги

№	Фамилия, имя ребенка	Качественный анализ выполненного изображения	Баллы
1	Анжелика Г.	Точки расположены по кругу.	1
2	Александр П.	Форма пятиугольника сохранена.	2
3	Владимир П.	Точки расположены по неровному овалу.	1
4	Ева И.	Точки расположены по кругу.	1
5	Виктория Л.	Точки расположены по неровному квадрату, масштаб изображения уменьшен.	1
6	Павел К.	Форма пятиугольника сохранена, масштаб изображения уменьшен.	2

Только два человека из группы испытуемых смогли передать форму пятиугольника, а именно Александр П и Павел К., у остальных это был либо круг, либо овал, либо квадрат. Анализируя результаты этой методики, можно сказать, что практически во всех рисунках дети нарушали передачу количества точек и расстояния между ними. Сильное уменьшение масштаба наблюдалось у Вики Л. и Паши К. Также было отмечено, что у всех детей группы имелись определенные нарушения мелкой моторики. Анжелика Г. и Виктория Л. неправильно удерживали карандаш в руке. Владимир П. слишком сильно нажимал на карандаш из-за чего тот сломался, и в следствии сильного нажима, рука у Владимира П. сильно уставала, поэтому он делал большие паузы между соединениями точек, а вот Павел К., наоборот, нажимал на карандаш слишком слабо и «лениво», поэтому его изображение получилось в сильно уменьшенном масштабе. Лучшее всего с заданием справился Александр П., он сохранил масштаб и форму предложенной фигуры. В целом у всех детей группы отмечалась неаккуратность выполнения задания. Дети стремились быстрее закончить задание, так как оно вызывало у них негативизм. Владимир П. высказывал

свое возмущение в течение выполнения задания, что «у него ничего не получается». А Анжелика Г. и Ева И. по итогу выполнения задания не увидели разницу между заданной фигурой пятиугольника и их получившимся фигурами. Недостаточность развитости зрительного гнозиса, а также недостаточное развитие мелкой моторики сделали это задание для детей заданной группы трудным. Ориентировка на листе бумаги оказалась для большинства детей практически невыполнимой. Более наглядно результаты исследования пространственных представлений на листе бумаги отражены на рисунке 3.



Рисунок 3 – Исследование пространственных представлений на листе бумаги

Методика № 4. Исследование графического навыка (по Н. В. Нижегородцевой). Данные по этой методике представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Анализ результатов методики исследования графического навыка

№	Фамилия, имя ребенка	Качественный анализ выполненного узора	Баллы
1	Анжелика Г.	Линия неровная, искривленная, размер, форма и наклон не соответствуют образцу, отклонение от строчки значительное.	1
2	Александр П.	Линия неровная, размер соответствует эталону, форма не совсем совпадает с образцом, наклон не соответствует, отклонение от строчки практически отсутствует.	3
3	Владимир П.	Линия неровная, искривленная, размер, форма и наклон не соответствуют образцу, отклонение от строчки незначительное.	2

4	Ева И.	Линия неровная, искривленная, размер, форма и наклон не соответствуют образцу, отклонение от строчки значительное.	1
5	Виктория Л.	Линия неровная, искривленная, размер, форма и наклон не соответствуют образцу, отклонение от строчки значительное.	1
6	Павел К.	Линия неровная, искривленная, размер, форма и наклон не соответствуют образцу, отклонение от строчки незначительное.	2

Только один испытуемый из всех набрал за это задание 3 балла (Александр П.). Владимир П. и Павел К. набрали по 2 балла, остальные получили по 1. Анализ проведения этой методики показал, что она вызвала большие трудности у дошкольников в следствие недостаточной развитости мелкой моторики и недостаточности умения ориентироваться на листе бумаги. Анжелика Г. и Виктория Л. держали неправильно карандаш в руке, Владимир П., Виктория Л., Ева И., Анжелика Г. постоянно левой рукой сдвигали лист с места, Владимир П., Павел К. и Александр П. не могли регулировать нажим карандаша. Все дети группы имели затруднения с тем, чтобы контролировать движения карандаша по строке. Владимир П. и Анжелика Г. начинали испытывать негативные эмоции, если у них не получалось нарисовать узор, которые выражались в раздражении, резких покачиваниях ногами и нежелании продолжать задание. В целом, все дети группы допускали ошибки в соединении предложенных фигур. Владимир П., Виктория Л., Ева И., Анжелика Г. путали между собой фигуры квадрат и треугольник, соединяя их неправильно, не по образцу. Павел К. рисовал прерывистые линии, из-за чего в его узоре возникали промежутки. Также Ева И., Павел К., Виктория Л. постоянно отвлекались от основной задачи задания, стремились раскрасить изображенные на листе бумаги фигуры, задавали вопросы педагогу, не хотели заканчивать задание. Александр П. лучше всех справился с этим заданием, терпеливо и плавно выполняя узор. В ходе проведения этой методики мы выяснили, что большинство детей данной группы имеют низкую концентрацию внимания и быструю

утомляемость. Наглядно результаты исследования графического навыка отражены на рисунке 4.

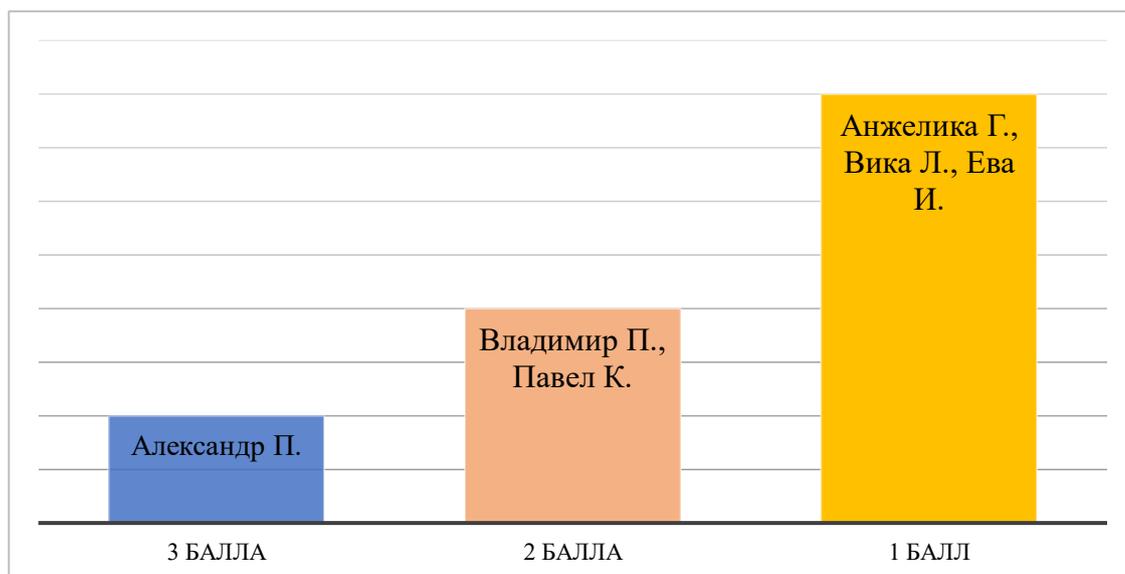


Рисунок 4 – Исследование графического навыка

Методика № 5. Изучение сформированности у ребенка звукового и звукобуквенного анализа материала на слух (по Фотековой Т.А.)

Таблица 8 – Анализ результатов изучения сформированности звукового и звукобуквенного анализа материала на слух

№	Фамилия, имя ребенка	Качественный анализ текста	Баллы
1	Анжелика Г.	Неверный ответ с третьей попытки.	1
2	Александр П.	Правильный ответ с первой попытки.	3
3	Владимир П.	Правильный ответ с третьей попытки.	2
4	Ева И.	Неверный ответ с третьей попытки.	1
5	Виктория Л.	Неверный ответ с третьей попытки.	1
6	Павел К.	Правильный ответ со второй попытки.	2

Исследование показало, что у детей группы недостаточно сформирован навык звукового и звукобуквенного анализа речевого материала на слух, что выражается в затруднении определения количества букв и звуков на слух. Только один ребенок из группы получил

максимальное количество баллов за это задание - 3 балла (Александр П.), для Анжелики Г., Евы И., Вики Л. задание оказалось невыполнимым. Всем детям группы, кроме Александра П. тяжело далось определение положения заданного звука в слове. Дети с искажениями повторяли слова, нарушая слоговую структуру слова. Анжелика Г., Ева И., Вика Л., Павел К. не могли определить количество звуков в словах «рак», «сумка», «диктант». Владимир П. и вовсе затруднялся в понимании инструкции к заданию. Определение слогов в заданных словах «дом», «карандаш» также оказалось для детей затруднительным. Павел К. и Владимир П. смогли определить количество слогов только в слове «дом», Александр П. правильно определил количество слогов в этих двух словах, а вот для остальных детей группы это задание оказалось невозможным. Анализируя результаты проведения данной методики, можно сделать вывод о том, что она, в целом, оказалась для детей самой сложной. В следствии недостаточной развитости фонематического восприятия детям было нелегко выполнять инструкции педагога в рамках этой методики исследования. Наглядно результаты изучения сформированности звукового и звукобуквенного анализа материала на слух представлены на рисунке 5.

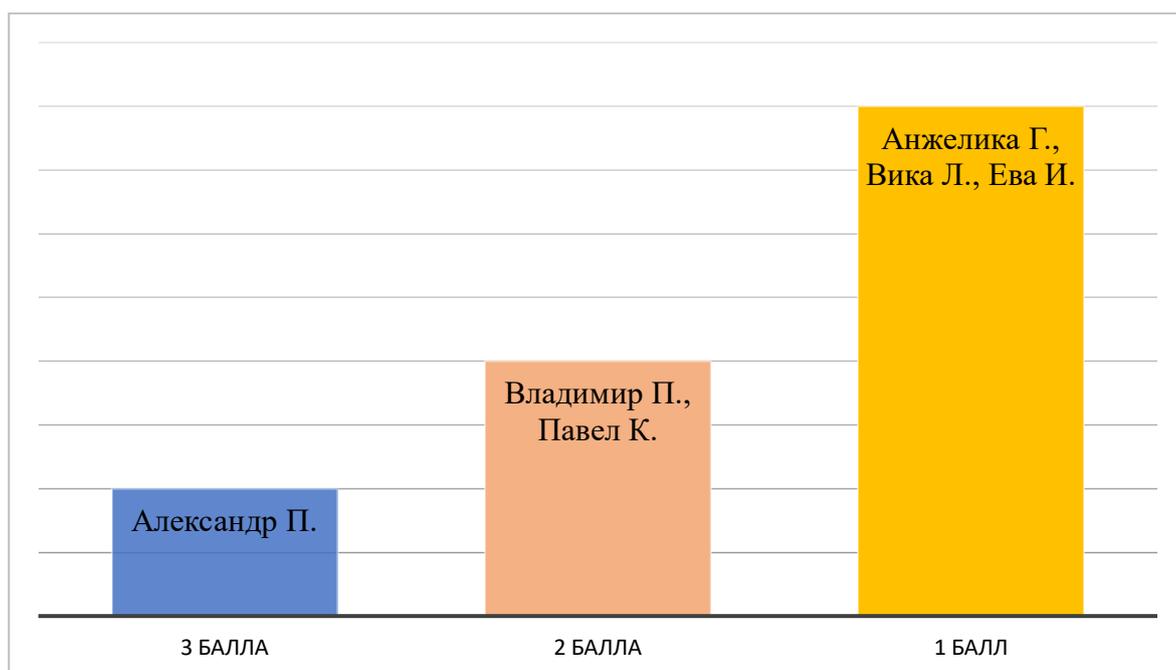


Рисунок 5 – Изучение сформированности звукового и звукобуквенного анализа материала на слух

В сводной Таблице 10 мы представили результаты констатирующего эксперимента, в таблице отражены методики исследования, баллы за каждую методику, общий балл готовности к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Таблица 10 – Результаты констатирующего эксперимента

№	Имя	№1	№2	№3	№4	№5	Итоговый балл
	Номер методики						
1	Анжелика Г.	2	1	1	1	1	6
2	Александр П.	1	2	2	3	3	11
3	Владимир П.	2	2	1	2	2	8
4	Ева И.	1	2	1	1	1	6
5	Виктория Л.	1	1	1	1	1	5
6	Павел К.	1	2	2	2	2	9

Более наглядно результаты констатирующего эксперимента представлены на рисунке 6.

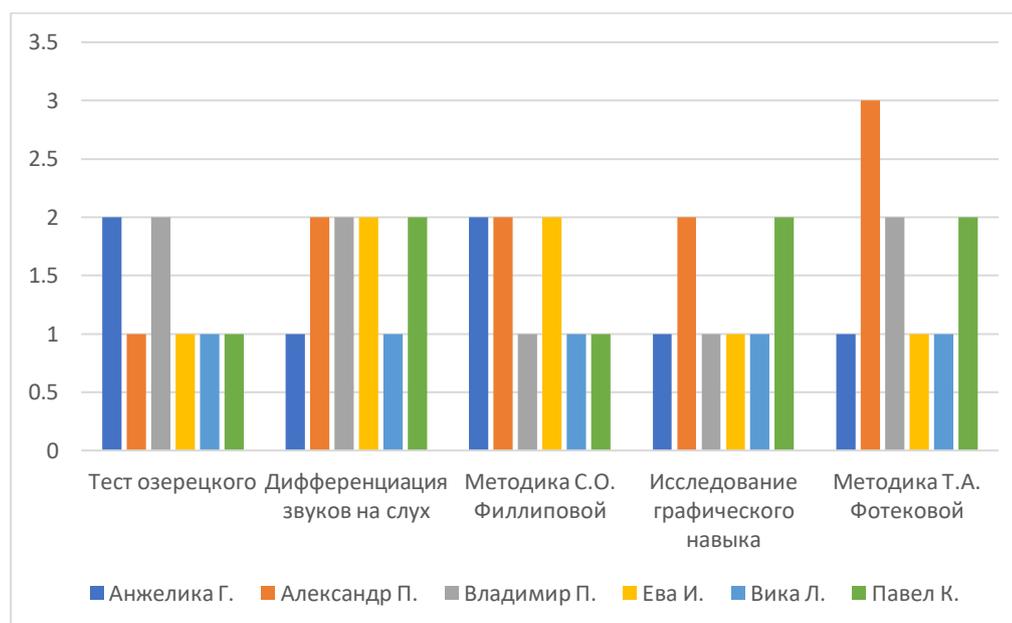


Рисунок 6 – Результаты констатирующего эксперимента

Как видно из результатов констатирующего эксперимента 2 старших дошкольника с общим недоразвитием речи (Александр П., Павел К.) набрали от 10 до 15 баллов за все выполненные экспериментальные задания, что свидетельствует о недостаточной готовности к обучению грамоте. Остальные набрали от 6 до 9 баллов (Ева И., Виктория Л., Анжелика Г., Владимир П.), что говорит о полной неготовности этих дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению грамоте.

Качественный анализ показал, что наибольшие трудности у испытуемых вызвали методика исследования графического навыка, исследование пространственных представлений на листе бумаги, звуковой и звукобуквенный анализ речевого материала на слух. Это говорит о том, что у данного контингента детей недостаточно сформирована пространственная ориентация как в собственном теле, так и на листе бумаги, зрительно-моторная координация, графические навыки, а также недостаточно развита фонематическая система со всеми ее составляющими. Также в ходе выполнения всех заданий у детей группы отмечалась низкая концентрация внимания, негативизм по отношению к «сложным» заданиям, желание «уйти» от заданий, быстрая утомляемость, поэтому по итоговым результатам констатирующего эксперимента мы определили необходимость проведения коррекционной работы по подготовке к обучению грамоте. И так как все дети имеют одинаковый уровень развития речи и один и тот же возраст, то форму коррекционной работы мы выбираем в виде групповых занятий с дошкольниками.

Таким образом, результаты обследования старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня обнаружили у них недостаточную сформированность пространственной ориентации, кинетической основы движений руки, фонематической системы, графических навыков и зрительно-моторной координации. Развитие всех этих составляющих

готовности к обучению грамоте будет благоприятно способствовать будущему овладению процессами чтения и письма.

2.3. Реализация программы психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе подготовки к обучению грамоте

По результатам обследования состояния готовности детей с общим недоразвитием речи III уровня к обучению грамоте мы сделали вывод о необходимости проведения коррекционной работы. В связи с этим мы определили следующие направления, по которым будет осуществляться коррекционная работа:

1. совершенствование графо-моторной сферы, развитие мелкой и общей моторики;
2. устранение нарушений звукопроизношения;
3. совершенствование фонематических процессов.

Таким образом, нарушения устной речи, обнаруженные в ходе констатирующего эксперимента, у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня определили направления дальнейшей коррекционно-развивающей работы в процессе формирования готовности к обучению грамоте. В ходе психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с ОНР III уровня важную роль играет взаимодействие специалистов: воспитателя, учителя-логопеда, музыкального работника, а также родителей.

За основу для разработки программы психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе подготовки к обучению грамоте можно взять программу Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной «Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи» [42]. Целью данной программы является

формирование у детей необходимой готовности к обучению грамоте и обучению чтению и письму.

При составлении коррекционно-развивающей программы необходимо учитывать, что формирование готовности к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня проводится в комплексе, так как выявляются нарушения не только всех сторон речи, но и функций, обуславливающих правильное развитие речи.

Программа была составлена в соответствии с рекомендациями ФГОС ДОО и состоит из следующих разделов:

- I. Целевой раздел
 1. Пояснительная записка
 2. Характеристика группы детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня
 3. Планируемые результаты
- II. Организационный раздел
 1. Режим занятий
 2. Программно-методическое обеспечение программы
 3. Материально-техническое обеспечение программы
- III. Содержательный раздел
 1. Организация процесса обучения
 2. Перспективный план
 3. Перспективный план работы с родителями

В первом разделе отражены цель и задачи программы.

Цель программы – осуществление комплексного подхода к речевому развитию детей с ОНР III уровня и подготовке их к усвоению грамоты.

Задачи программы отражены в таблице 11.

Таблица 11 – Задачи программы

Образовательные задачи	Развивающие задачи	Воспитательные задачи
<p>Формирование и развитие фонематического слуха;</p> <p>Развитие произносительных умений;</p> <p>Обучение детей владеть звуковой стороной речи - темпом, интонацией;</p> <p>Знакомство со слоговой структурой слова;</p> <p>Формирование умения правильно строить предложение, использовать предлоги, пользоваться конструкцией сложного предложения;</p> <p>Формирование умений пересказывать, составлять небольшие рассказы по картинкам, используя простые предложения;</p> <p>Расширение словарного запаса детей;</p> <p>Формирование и развитие звуко - буквенного анализа;</p> <p>Знакомство с графическим изображением буквы;</p> <p>Обучение навыков соотносить звук и букву;</p> <p>Подготовка руки ребёнка</p>	<p>Развитие слухового восприятия;</p> <p>Развитие графических навыков;</p> <p>Развитие мелкой моторики.</p>	<p>Воспитание умения работать;</p> <p>Воспитание самостоятельности при выполнении заданий;</p> <p>Привитие элементарных гигиенических правил письма;</p> <p>Воспитание усидчивости.</p>

к письму; Упражнение в аналитико-синтетической деятельности; Формирование элементарных графических умений.		
--	--	--

Планируемые результаты освоения программы:

- Интересуется смыслом слова;
- Различает на слух и в произношении все звуки родного языка;
- Внятно и отчетливо произносит слова и словосочетания с естественными интонациям;
- Называет слова с определенным звуком, находит слова с этим звуком в предложении, определяет место звука в слове;
- Согласовывает слова в предложении;
- Образовывает (по образцу) однокоренные слова, существительные с суффиксами, глаголы с приставками, прилагательные в сравнительной и превосходной степени;
- Имеет навыки построения сложноподчиненных предложений, используя языковые средства для соединения их частей (чтобы, когда, потому что, если, если бы и т. д.);
- Имеет представления о предложении (без грамматического определения);
- Составляет предложения, делит простые предложения (без союзов и предлогов) на слова с указанием их последовательности;
- Делит двусложные и трехсложные слова с открытыми слогами на части;
- Составляет слова из слогов (устно);
- Выделяет последовательность звуков в простых словах;
- Знает буквы алфавита как знаки обозначения звуков;

- Умеет писать печатные буквы, как письменные обозначения звуков;
- Самостоятельно выполняет графические изображения букв алфавита;

- Различает звуки: гласные и согласные, твердые и мягкие согласные, звонкие и глухие согласные.

Второй раздел программы содержит программно-методическое обеспечение по психолого-педагогическому сопровождению детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе подготовки к обучению грамоте, которое отражено в таблице 12.

Таблица 12 – Программно-методическое обеспечение программы

Программы	<p>Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина «Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи»</p> <p>Журова Л.Е. Подготовка к обучению грамоте в детском саду: дидактические материалы для работы с детьми 4-7 лет. – М.: Вентана – Граф, 2015.</p>
Методические пособия	<p>Фронтальные логопедические занятия в подготовительной группе для детей с ОНР по темам «Зима», «Осень». В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: 2005.</p> <p>Конспекты логопедических занятий. Обучение грамоте детей с ОНР (1 и 2 год обучения). Лиманская О.Н. – М.: Творческий Центр «Сфера», 2009.</p> <p>Планирование работы логопеда с детьми 5-7 лет (ОНР). Курдвановская Н.В. – М.: Творческий Центр «Сфера», 2006.</p> <p>Развиваем связную речь у детей 6-7 лет с ОНР. Конспекты подгрупповых занятий. Арбекоава Н.Е. – М.: Издательство ГНОМ, 2011.</p> <p>Подготовка к обучению грамоте детей с нарушениями речи. Корнев А.Н. – М.: АЙРИС-ПРЕСС, 2006.</p> <p>Бухарина К.Е. Фонетические рассказы. Составление рассказов по сюжетным и предметным картинкам. Дифференциация звуков [с]- [ш],[з]-[ж]. СПб: ООО Из-во «Детство – Пресс» Выпуск 3, 2019,24с.</p> <p>Бухарина К.Е. Фонетические рассказы. Составление рассказов по сюжетным и предметным картинкам. Дифференциация звуков [р]- [рь],[л]-[ль]. СПб: ООО Из-во «Детство – Пресс» Выпуск 6, 2018,40с.</p> <p>Занимательные игры и упражнения с пальчиковой азбукой. Рыжанкова Е.Н. – М.: Творческий Центр «Сфера», 2010. 3.</p> <p>Формирование мелкой моторики рук. Большакова С.Е. –М.:</p>

	ТЦ Сфера, 2009. Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук. Светлова И. – М.: ЭКСМО, 2006.
Пособия для родителей	Агранович З.Е. В помощь логопедам и родителям. Сборник домашних заданий для преодоления нарушений фонематической стороны речи у старших дошкольников. СПб.: Детство – ПРЕСС, 2007. Баскакина И.В. Лынская М.И. Логопедические игры. М.: АЙРИС ПРЕСС, 2008. Жукова Н.С. Букварь М.: ЭКСМО, 2008. Теремкова Н.Э., Логопедические домашние задания для детей 5-7 лет с ОНР. Альбом 1, М.: Гном, 2013, 48 с.

Реализация программы осуществляется на групповых занятиях с осуществлением дифференцированного подхода при выборе методов обучения в зависимости от возможностей детей. Построение занятий происходит в занимательной, игровой форме.

Количество занятий – 2 раза в неделю, продолжительностью не более 25-30 мин. 1 занятие в неделю направлено на развитие речи детей, 1 занятие в неделю направлено на развитие мелкой моторики. Общее годовое количество часов – 72 часа. Программа рассчитана на 1 учебный год.

В программе используется системный, комплексный, личностный и деятельный подход к развитию детей. При системном подходе рассматриваются пути освоения ребёнком языка в единстве сознания и деятельности. Комплексный подход требует взаимодействия разных наук (психолингвистики, педагогики, языкознания). Теоретический подход основывается на представлении о закономерностях речевого развития дошкольников. При личностном подходе рассматривается процесс обучения детей с учётом их психофизиологических особенностей. Программа направлена на интеллектуальное развитие детей.

В процессе реализации программы по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОНР III уровня, кроме логопеда, привлекались другие специалисты, такие как психолог, воспитатель, музыкальный руководитель, а также родители. В течение года всеми специалистами

дошкольной организации осуществлялось психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелыми нарушениями речи, где ведущая роль отводилась коррекционной работе учителя-логопеда по устранению речевых отклонений у дошкольников.

Воспитатели группы детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста были отправлены на курсы повышения квалификации по направлению работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В процессе взаимодействия с воспитателями группы, учителем-логопедом были разработаны рекомендации по закреплению изученных навыков в процессе пребывания детей в детском саду. Также совместно с воспитателями группы был разработан сенсорный уголок, который способствовал развитию мелкой моторики детей и снятию напряжения с ЦНС.

В рамках работы с родителями проводились групповые родительские собрания, тематические беседы, на которых объяснялись задачи логопедической работы, проводились индивидуальные консультации. Также нами был разработан информационный уголок для родителей с лексической темой на неделю, с указанием игр и игровых упражнений, в которые можно играть с детьми в домашних условиях.

На индивидуальных консультациях родителей знакомили с проблемой ребёнка, показывали приёмы работы с нарушением, объясняли необходимость закрепления пройденного материала и достигнутых успехов в домашних условиях.

Психологическое сопровождение включало в себя проведение тренингов для родителей, направленных на принятие имеющихся нарушений развития у детей. Учитель-логопед совместно с педагогом-психологом воздействовали на развитие высших психических функции экспериментальной группы детей, что позитивно сказывалось на усвоении программного материала по подготовке к обучению грамоте.

Музыкальный руководитель также являлся непосредственным участником процесса психолого-педагогического сопровождения и осуществлял реализацию разработанной нами программы на своих занятиях, а именно осуществлял развитие фонематического восприятия звуков на слух по рекомендациям учителя-логопеда, проводил музыкальные занятия с использованием элементов логоритмики под наблюдением учителя-логопеда.

Программа психолого-педагогического сопровождения для детей с общим недоразвитием речи III уровня в дошкольной образовательной организации успешно апробирована и данный опыт возможно транслировать в других дошкольных организациях. Более подробно с программой можно ознакомиться в Приложении 2.

Таким образом мы реализовали разработанную нами программу и готовы приступить к контрольному этапу эксперимента.

2.4. Анализ результатов экспериментальной работы

После проведения констатирующего этапа эксперимента и проведенной коррекционной работы, основанной на его результатах, был реализован контрольный этап эксперимента.

Цель контрольного эксперимента – выявить эффективность программы психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста в процессе формирования готовности к обучению грамоте. Для проведения контрольного этапа эксперимента были использованы те же методики, что и на констатирующем этапе. Результаты контрольного эксперимента представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Результаты контрольного эксперимента

№	Имя	№1	№2	№3	№4	№5	Итоговый балл
	Номер методики						
1	Анжелика Г.	3	3	2	2	3	15
2	Александр П.	2	3	3	3	3	17
3	Владимир П.	3	3	3	3	2	17
4	Ева И.	2	3	2	2	2	13
5	Виктория Л.	2	2	2	2	2	12
6	Павел К.	3	3	3	3	3	18

Более наглядно результаты контрольного (формирующего) этапа эксперимента представлены на рисунке 9.

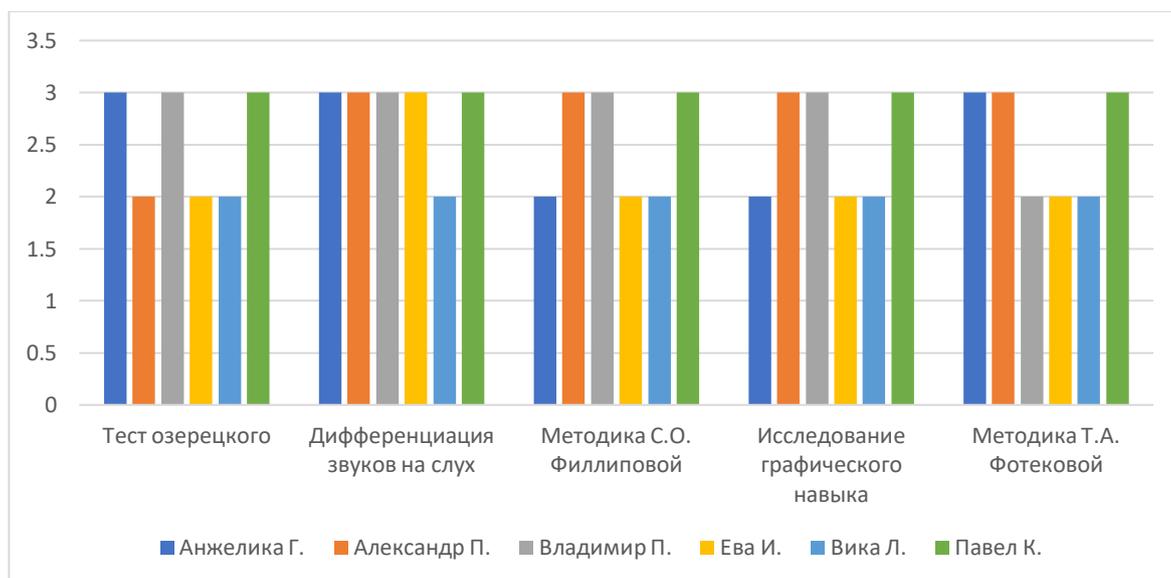


Рисунок 9 – Результаты контрольного эксперимента

Для оценки эффективности коррекционной работы был проведен сравнительный анализ оценок, полученных детьми в ходе констатирующего и контрольного этапа эксперимента. Сравнительный анализ приведен в таблицах 14 и 15.

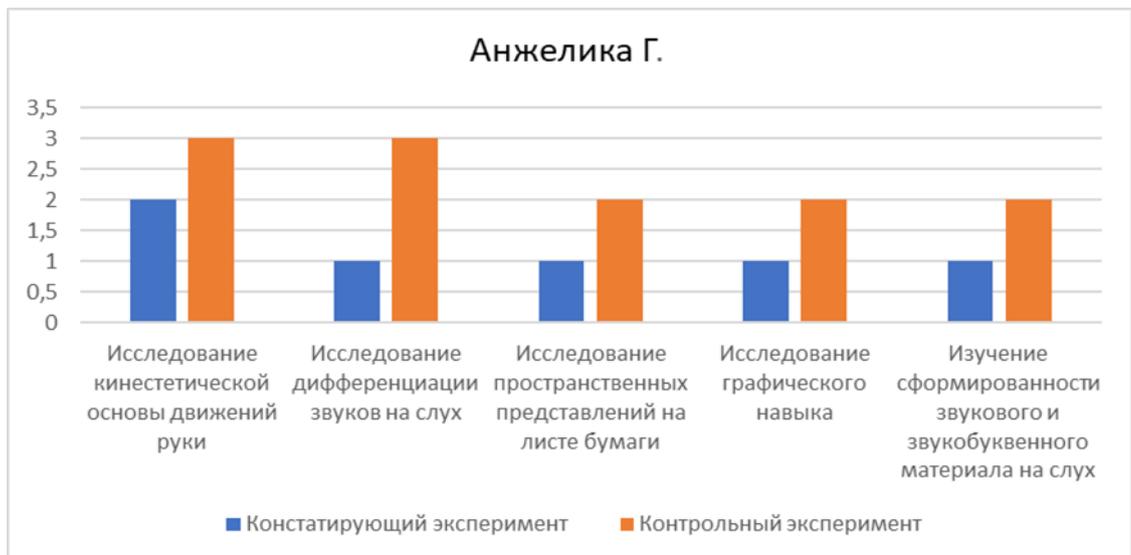
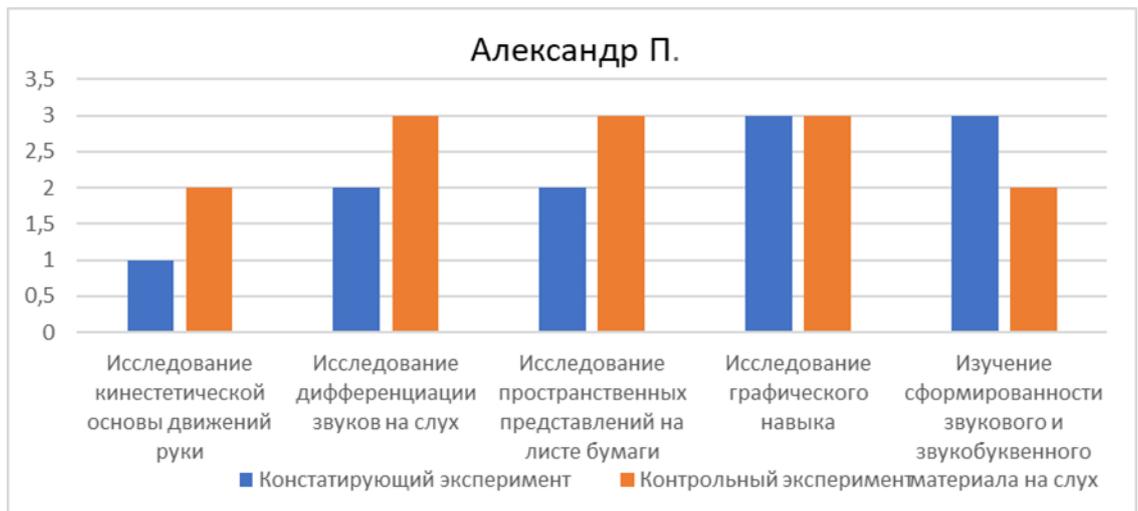
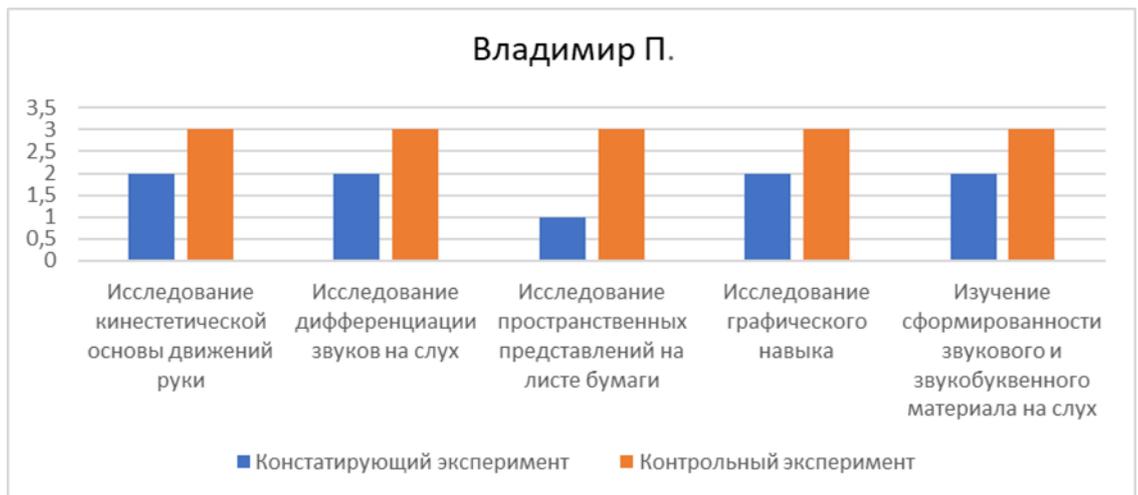
Таблица 14 – Сравнительная характеристика констатирующего и контрольного этапа эксперимента.

№ п/ п	Имя ребёнка	Методики и оценки					
		Тест Озерецкого		Исследование по методике М.И. Ильиной		Исследование по методике С.О. Филлиповой	
		Констат-ий эксперимент	Контр-ый эксперимент	Констат-ий эксперимент	Контр-ый эксперимент	Констат-ий эксперимент	Контр-ый эксперимент
1	Анжелика Г.	2	3	1	3	1	2
2	Александр П.	1	2	2	3	2	3
3	Владимир П.	2	3	2	3	1	3
4	Ева И.	1	2	2	3	1	2
5	Виктория Л.	1	2	1	2	1	2
6	Павел К.	1	3	3	3	2	3

Таблица 15 – Сравнительная характеристика констатирующего и контрольного этапа эксперимента.

№ п/п	Имя ребёнка	Методики и оценки			
		Исследование графического навыка		Изучение сформированности звукового и звуко-буквенного анализа	
		Констат-ий эксперимент	Контр-ый эксперимент	Констат-ий эксперимент	Контр-ый эксперимент
1	Анжелика Г.	1	2	1	2
2	Александр П.	3	3	3	3
3	Владимир П.	2	3	2	3
4	Ева И.	1	2	1	2
5	Виктория Л.	1	2	1	2
6	Павел К.	2	3	2	3

Также сравнительная характеристика констатирующего и контрольного этапа эксперимента по каждому ребенку представлена на рисунке 10.



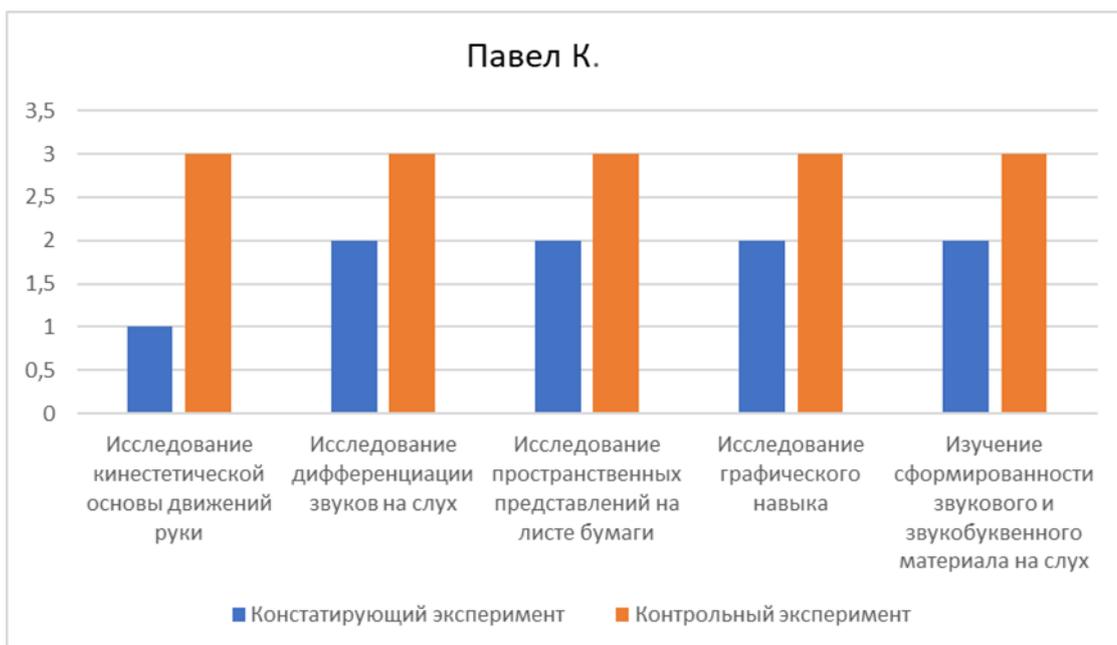
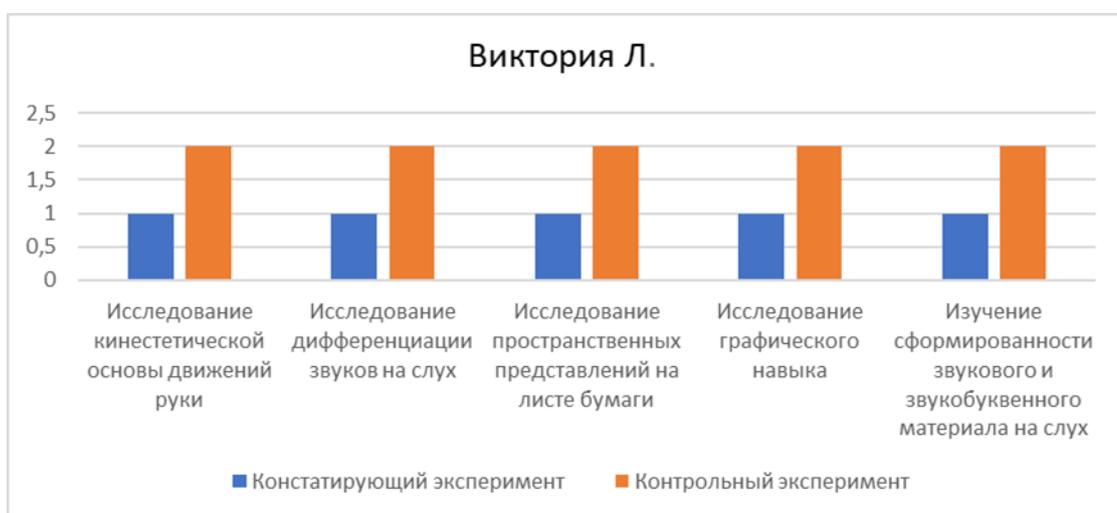
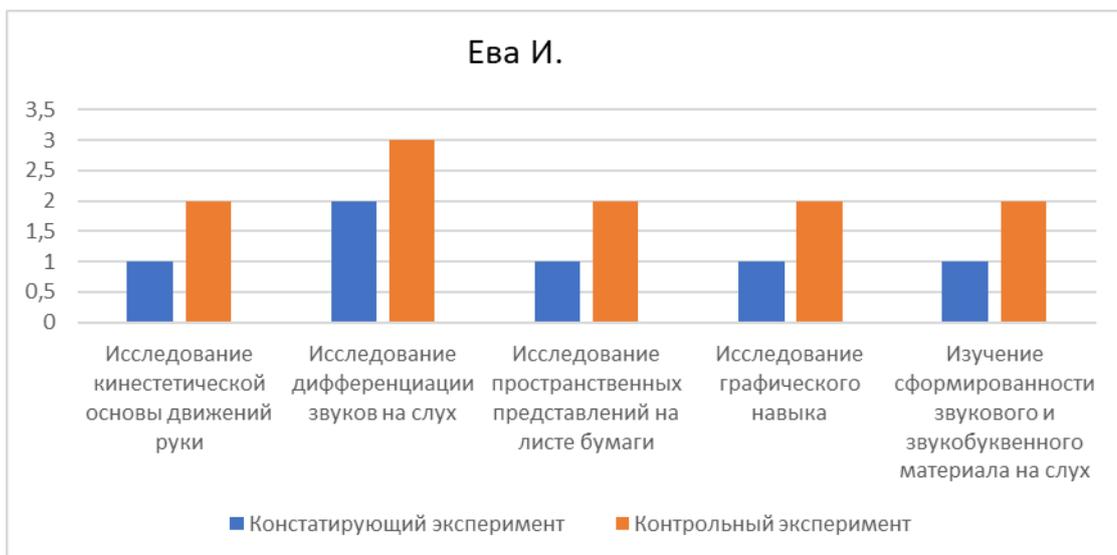


Рисунок 10 – Сравнительная характеристика констатирующего и контрольного этапа эксперимента по каждому ребенку

Качественный анализ показывает, что результаты у всех детей, по всем компонентам готовности к обучению грамоте, с которыми были трудности, улучшились. На данном этапе по всем компонентам готовности к обучению грамоте дети показали результат высокий и выше среднего. Всем детям экспериментальной группы стало легче удерживать карандаш в руке, улучшилась переключаемость внимания. При повторном проведении теста Озерецкого Анжелика Г., Павел К., Владимир П. с первого раза и безошибочно смогли повторить тестовую пробу, что говорит о хорошей переключаемости внимания. Остальные дети смогли выполнить задание со второго раза. Вика Л. и Ева И. перестали путать положение своих рук в пространстве и с большей легкостью выполнили задание. В целом, всем детям экспериментальной группы стало гораздо легче переключать свое внимание с одного действия на другое, понимание положения своих рук в пространстве также перестало вызывать у детей трудности.

Повторное проведение методики исследования дифференциации звуков на слух (по М.Н. Ильиной) показало, что практически все дети экспериментальной группы выполнили задания из этой методики безошибочно. Так как в течение учебного года учителем-логопедом была проведена коррекционная работа по постановке и дифференциации звуков. Все отсутствующие у детей звуки в течение года были поставлены, автоматизированы и дифференцированы, что позволило без особых трудностей выполнить задания по дифференциации разных групп звуков. Только у Виктории Л. данная методика вызвала затруднения на этапе дифференциации звуков с-ц, т. к. ребенок часто болел и пропускал занятия, поэтому это обуславливает проведение дополнительной индивидуальной коррекционной работы.

Исследование пространственных представлений на листе бумаги (по С.О. Филлиповой) показало, что все дети экспериментальной группы овладели элементарными навыками ориентировки на листе бумаги.

Сложности это задание по-прежнему вызвало у Анжелики Г., Евы И., Виктории Л., которые выражались в недостаточности сохранения масштаба предложенной фигуры и недостаточной аккуратности выполнения задания. У Владимира П. с помощью проведения коррекционной работы удалось снять излишнее напряжение с руки, которое выражалось в сильном нажиме на карандаш и быстрой утомляемости, поэтому при повторном выполнении этого задания ребенок без негативизма и затруднения выполнил его. Павел К. и Александр П. также без особых трудностей выполнили это задание, и если при проведении констатирующего этапа эксперимента у Павла К. наблюдались трудности с соблюдением масштаба предложенной фигуры, то после проведения коррекционной работы, ему стало доступно верное выполнение задания из данной методики.

Контрольное исследование графического навыка (по Н. В. Нижегородцевой), как и при проведении предыдущей методики, показало значительные улучшения. В первую очередь это обусловлено проведением в течение года коррекционной работы по развитию мелкой моторики рук. Особенно значительные улучшения показали Владимир П., Павел К., именно эти дети на этапе констатирующего эксперимента продемонстрировали неумение регулировать нажим карандаша, в следствии чего их линии получались неровными, дети быстро уставали, проявляли негативизм, а на этапе контрольного эксперимента они показали положительные результаты коррекционной работы, такие как: снятие мышечного перенапряжения, налаживание тонуса мышц, дети научились правильно удерживать карандаш в руке. Анжелика Г. также стала спокойнее реагировать на «неудачи» при выполнении задания, да и в целом если ранее дети данной группы пытались «уйти» от задания, т.к. оно казалось им сложным, пытались отвлечься, отвлечь педагога, то на этапе контрольного эксперимента дети показали свою усидчивость и старательность.

Изучение сформированности у ребенка звукового и звукобуквенного анализа материала на слух (по Фотековой Т.А.) также показало положительную динамику. Как уже отмечалось ранее, всем детям данной группы были поставлены, автоматизированы и дифференцированы недостающие звуки, что позволило улучшить навыки звукового и звукобуквенного анализа речевого материала на слух. Дети научились определять положение заданного звука в слове, научились определять количество слогов в словах. Однако у Анжелики Г., Евы И., Виктории Л. наблюдались ошибки в определении количества звуков в таких словах как «диктант», «сумка». Но важно отметить, что не смотря на встречающиеся ошибки, допускаемые детьми, у всех значительно улучшилось фонематическое восприятие. Это было достигнуто благодаря совместной работе учителя-логопеда, воспитателей, родителей. И если ранее выполнение заданий из данной методики оказалось для детей самым сложным, то на этапе контрольного эксперимента дети с уверенностью проявили свои возможности и умения достигнутые благодаря коррекционной работе.

Сравнительный анализ констатирующего и контрольного экспериментов может свидетельствовать, что у детей экспериментальной группы произошла положительная динамика формирования готовности к обучению грамоте по всем изучаемым компонентам.

Таким образом, в ходе исследования нами были получены результаты, свидетельствующие о положительной динамике формирования готовности к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, а, следовательно, и эффективности разработанной нами рабочей программы по психолого-педагогическому сопровождению детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе подготовки к обучению грамоте.

Выводы по 2 главе

В ходе исследования нами были выделены следующие компоненты готовности к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста: способность переключаться с одной кинетической позы руки на другую, умение дифференцировать звуки речи на слух, способность ориентироваться на листе бумаги, сформированность графических умений, сформированность связной речи, сформированность звукового и звукобуквенного анализа материала на слух.

На этапе констатирующего эксперимента были выбраны диагностические методики для исследования данных компонентов готовности к обучению грамоте. Констатирующий этап эксперимента показал недостаточную готовность старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня к подготовке к обучению грамоте.

На основании полученных данных нами были определены следующие направления коррекционной работы:

1. Совершенствование графо-моторной сферы, развитие мелкой и общей моторики;
2. Устранение нарушений звукопроизношения;
3. Совершенствование фонематических процессов и грамматического строя речи.

С учетом вышесказанных направлений мы разработали рабочую программу по психолого-педагогическому сопровождению детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе подготовки к обучению грамоте. Программа была разработана с учетом развития детей в онтогенезе, принципа постепенного перехода от простого к сложному. Реализация рабочей программы происходила на групповых занятиях 2 раза в неделю.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента показал положительную динамику развития детей по всем направлениям коррекционной работы. Таким образом, разработанная нами

рабочая программа по психолого-педагогическому сопровождению детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе подготовки к обучению грамоте оказала положительное влияние на состояние фонематических процессов, графо-моторной сферы и состояние мелкой и общей моторики группы детей с ОНР III уровня.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретическое и практическое изучение проблемы подготовки к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня подтвердило актуальность проблемы и выбор темы исследования.

Данная выпускная квалификационная работа разрабатывалась с целью теоретического обоснования и оценки эффективности психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе подготовки к обучению грамоте.

Готовность к обучению грамоте – сложный многоуровневый процесс, состоящий из множества компонентов. Базой для овладения грамотой детьми является достаточная сформированность компонентов устной речи, звукопроизношения, просодической стороны речи, лексико-грамматического строя, фонетико-фонематических процессов, высших психических функций, анализаторных систем, зрительно-двигательной и зрительно-моторной координации, пространственной ориентировки, зрительного восприятия, слуховой памяти, слухо-моторной координации, мелкой моторики рук.

У детей с ОНР III уровня часть вышеперечисленных компонентов недостаточно сформирована, что ведет к трудностям в обучении грамоте. Учитывая эти недостатки, можно сделать вывод о том, что общее состояние готовности к обучению грамоте детей с ОНР III уровня часто ниже возрастной нормы.

Анализ констатирующего эксперимента позволил выявить количественные и качественные особенности уровня развития речевых и неречевых функций у детей с ОНР III уровня благодаря чему мы сделали вывод о том, что дети имеют недостаточную сформированность пространственной ориентировки, кинетической основы движений руки, фонематической системы, графических навыков и зрительно-моторной

координации. Эти данные говорят о недостаточной готовности к обучению грамоте.

Для коррекции, выявленной на этапе констатирующего эксперимента недостаточной готовности к обучению грамоте детей с ОНР III уровня, мы разработали рабочую программу по психолого-педагогическому сопровождению детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе подготовки к обучению грамоте. Ее реализация осуществлялась в течении 1 учебного года 2 раза в неделю на групповых занятиях (общее годовое количество часов 72). Реализация программы также осуществлялась в тесном взаимодействии всех участников психолого-педагогического сопровождения учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателей и родителей.

В рамках контрольного эксперимента была проведена повторная диагностика, результаты которой проанализированы в сравнении с результатами констатирующего эксперимента. Анализ данных показал, что у детей с общим недоразвитием речи III уровня значительно улучшились исследуемые показатели в ходе реализации разработанной нами программы.

Таким образом, гипотеза о том, что формирование готовности к обучению грамоте у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня будет наиболее эффективным, если будет составлена планомерная рабочая программа по психолого-педагогическому сопровождению данной группы детей для проведения еженедельных занятий, направленных на осуществление подготовки к обучению грамоте, была подтверждена в ходе эксперимента. Цели и задачи исследования достигнуты. Результаты и материалы исследования могут быть полезны педагогам детских садов при организации психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе подготовки к обучению грамоте.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с. – ISBN 5-7695-0029-8.
2. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – Москва: АСТ: Астрель, 2007. – 319 с. – ISBN 978-5-17-038373-3.
3. Бельтюков, В. И. Пути исследования механизма речи / В. И. Бельтюков. – Москва: Астрель, 1984. – 170 с. – ISBN 978-5-9270-0129-3.
4. Бунак, В. В. Речь и интеллект, стадии развития в антропогенезе / В. В. Бунак. – Москва: Медицина, 2010. – 126 с. – URL: <https://rucont.ru/efd/480140> (дата обращения: 29.01.2024)
5. Винарская, Е. Н. Дизартрия / Е. Н. Винарская. – Москва: Астрель, 2006. – 141 с. – ISBN: 978-5-9519-3752-0.
6. Воеводина, Е. С. Развитие операций фонематического анализа и синтеза при подготовке детей дошкольного возраста к обучению грамоте / Е. С. Воеводина // Школьный логопед. – 2006. – № 6. – С. 44.
7. Волков, Б. С. Начальные Логопедические приемы мышления/ Б. С. Волков, Н. В. Волкова // Начальные Логопедические приемы мышления. – 2009. – №3. – С. 87-91.
8. Волков, Б. С. Трудности первоклассника / Б. С. Волков, Н. В. Волкова // Педиатрия для родителей. – 2010. – №5. – С. 92-97.
9. Волкова, Л. С. Логопедия: учеб. для педвузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – Москва: Владос, 2012. – 364 с. – ISBN 978-5-691-01357-7.
10. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва: Владос, 2009. – 265 с. – ISBN 978-5-4461-1109-1.
11. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Москва: Омега, 2010. – 112 с. – ISBN 978-5-89814-379-4.

12. Екжанова, Е. А. Методика исследования готовности детей к школьному обучению / Е. А. Екжанова. – СПб. : КАРО, 2007. – 28 с. – ISBN 978-5-89815-899-6.
13. Коррекция нарушений речи у дошкольников / под ред. Л. С. Сековец. – М. : Аркти, 2005. – 248 с. – ISBN 5-89415-483-9.
14. Каше, Г. А. Программа обучения дошкольников с недоразвитием фонематического строя речи / Г. А. Каше, Т. Б. Филичева. – Москва, 2002. – 90 с. – ISBN 5-691-01211-8.
15. Каше, Г. А. Формирование произношения у детей с общим недоразвитием речи / Г. А. Каше. – Москва: АПН РСФСР, 1962. – 97 с. : ил.
16. Колесникова, Е. В. Развитие фонематического слуха у дошкольников / Е. В. Колесникова. – Москва: Лабиринт, 2002. – 48 с. – ISBN 4602607002713.
17. Лалаева, Р. И. Формирование правильной речи у дошкольников / Р. И. Лалаева. – Москва: Феникс, 2005. – 224 с. – ISBN 5-222-05012-2.
18. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – Москва: Просвещение, 1967. – 173 с. – ISBN: 978-5-91872-037-0.
19. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа в группах дошкольников со стертой формой дизартрии / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург: МиМ, 1994. – 192 с. – ISBN 5-233-00142-10.
20. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами: учеб. пособие / Л. В. Лопатина. – Москва: Союз, 2005. – 132 с. – ISBN 5-94033-041-10.
21. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования / А. Р. Лурия. – М.: «Академия», 2002. – 77 с. – URL: <https://logoped.name/> (дата обращения: 14.12.2023).

22. Лурия, А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования: учеб. Пособие / А. Р. Лурия. – Москва: Академия, 2002. – 345 с. – ISBN 5-7695-1011-0.
23. Микляева, Н. В. Фонетическая и логопедическая ритмика в ДОУ / Н. В. Микляева. – Москва : Творческий Центр СФЕРА, 2005. – 110 с. – ISBN 5-8112-0599-6.
24. Миронова, С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / С. А. Миронова. – Москва: Просвещение, 1991. – 146 с. ISBN 9-7858-9144-84-90.
25. Назарова, Е. В. Особенности фонетической стороны речи у детей с дизартрией / Е. В. Назарова, Э. Б. Чиркина. – Москва: Просвещение, 2008. – 150 с. : ил.
26. Нижегородцева, Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадрикова. – Москва: Владос, 2001. – 256 с. – ISBN 5-691-00672-X.
27. Нищева, Н. В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург: Детствопресс, 2007. – 67 с. – ISBN 5-89814-356-4.
28. Основы теории и практики логопеди / под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 2009. – 365 с. – ISBN 978-5-91872-037-0.
29. Пауков, В. С. Патологическая анатомия и патологическая физиология: учебник / В. С. Пауков, П. Ф. Литвицкий. – Москва: ГЭОТАР – Медиа, 2010. – 256 с. – ISBN: 978-5-9704-2156-7.
30. Пиотровская, Л. А. Разграничение понятий фонематического и фонетического слуха / Л. А. Пиотровская. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21393193> (дата обращения 10.11.2023). – Режим доступа: по подписке СПбГИК.

31. Поваляева, М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Ростов-на Дону: «Феникс», 2006. – 445 с. – ISBN 5-222-09016-7.
32. Правдина, О. В. Логопедия: учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. / О. В. Правдина. – Москва: Просвещение, 1973. – 227 с. : ил.
33. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – М. : Владос, 2012. – 200 с. – ISBN 5-87065-036-4.
34. Сохина, Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста/ Ф. А. Сохина. – Москва: [б.и.], 1984. – 223 с. : ил.
35. Ткаченко, Т. А. Если дошкольник плохо говорит / Т. А. Ткаченко – Санкт-Петербург: Акцидент, 1998. – 112 с. – ISBN 978-5-699-94390-6.
36. Ткаченко, Т. А. Формирование фонематического восприятия у детей с общим недоразвитием речи / Т. А. Ткаченко, В. И. Селиверстов. – Москва: Академия, 1980. – 57 с. – ISBN 978-5-903444-86-1.
37. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты: Учебно-методическое пособие / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург: [б.и.], 1998. – 51 с. : ил.
38. Туманова, Т. В. Формирование звукопроизношения у дошкольников: учеб. пособие для логопедов / Т. В. Туманова. – Москва: Феникс, 2001. – 80 с. – ISBN 5-691-01211-8
39. Филиппова, С. О. Подготовка дошкольников к обучению письму / С. О. Филиппова. – Санкт-Петербург: Акцидент, 2004. – 94 с. – ISBN 5-89814-133-2.
40. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва: [б.и.], 2000. – 128 с. : ил.

41. Филичева, Т. Б. Особенности речевого развития дошкольников / Т. Б. Филичева // Журнал практическая психология и логопедия. – 2007. – № 1. – С. 67-73.
42. Филичева, Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва: Владос, 1993. – 187 с.
43. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии / М. Ф. Фомичева. – Москва: [б. и.], 1989. – 57 с. : ил.
44. Фомичева, М. Ф. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: учеб. пособие для студ. сред. пед. Учеб. заведений. / М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 194 с.
45. Хватцев, М. Е. Логопедия / М. Е. Хватцев. – Москва: Владос, 2009. – 245 с. – ISBN 978-5-94387-939-5.
46. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушения и восстановление / Л. С. Цветкова. – Москва: Владос, 2000. – 304 с. – ISBN 5-89502-434-3, 5-89395-481-5.
47. Чиркина, Г. В. Воспитание правильной речи у детей с дизартрией. Дошкольное воспитание / Г. В. Чиркина. – Москва: Просвещение, 1980. – 216 с. – ISBN 978-5-8112-3390-8.
48. Щелованова, Н. М. Воспитание дошкольников раннего возраста в детских учреждениях / Н. М. Щелованова // Педагогические пути устранения речевых нарушений у дошкольников. – 2010. – №3. – С. 24 - 26.
49. Эльконин, Д. Б. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста / Д. Б. Эльконин, Л. Е. Журова. – Москва: [б. и.], 1963. – 286 с. : ил.

50. Ястребова, А. В. Как помочь детям с недостатками речевого развития / А. В. Ястребов. – Москва: АРКТИ, 2010. – 59 с. – ISBN 5-89415-074-7.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Стимульный материал для проведения методик исследования

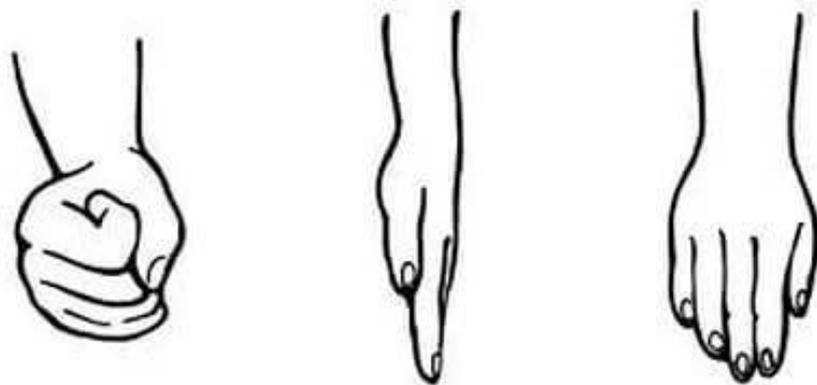


Рисунок А1 – Стимульный материал для проведения теста
Озерцкого

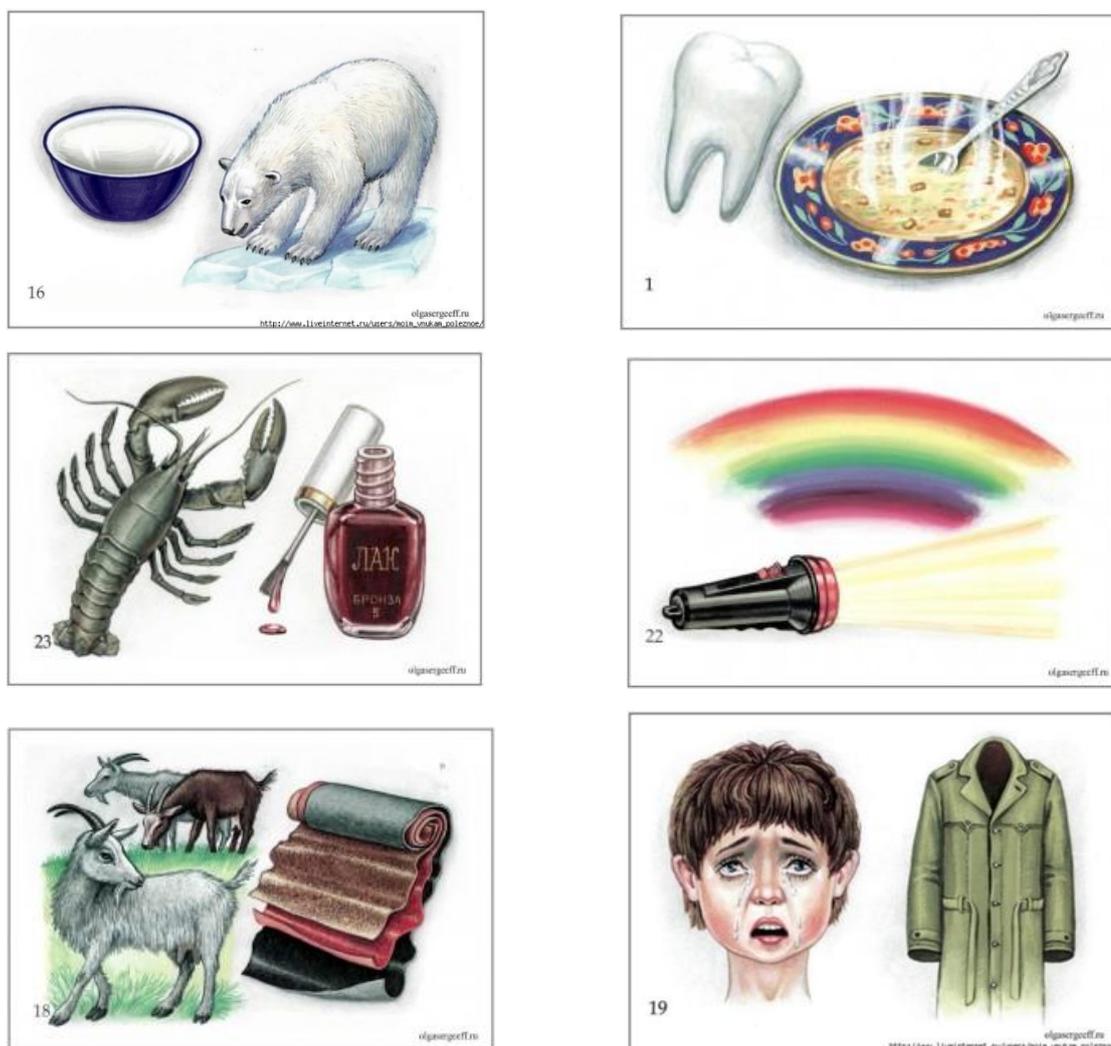


Рисунок А2 – Дифференциация звуков на слух (по М.Н. Ильиной)

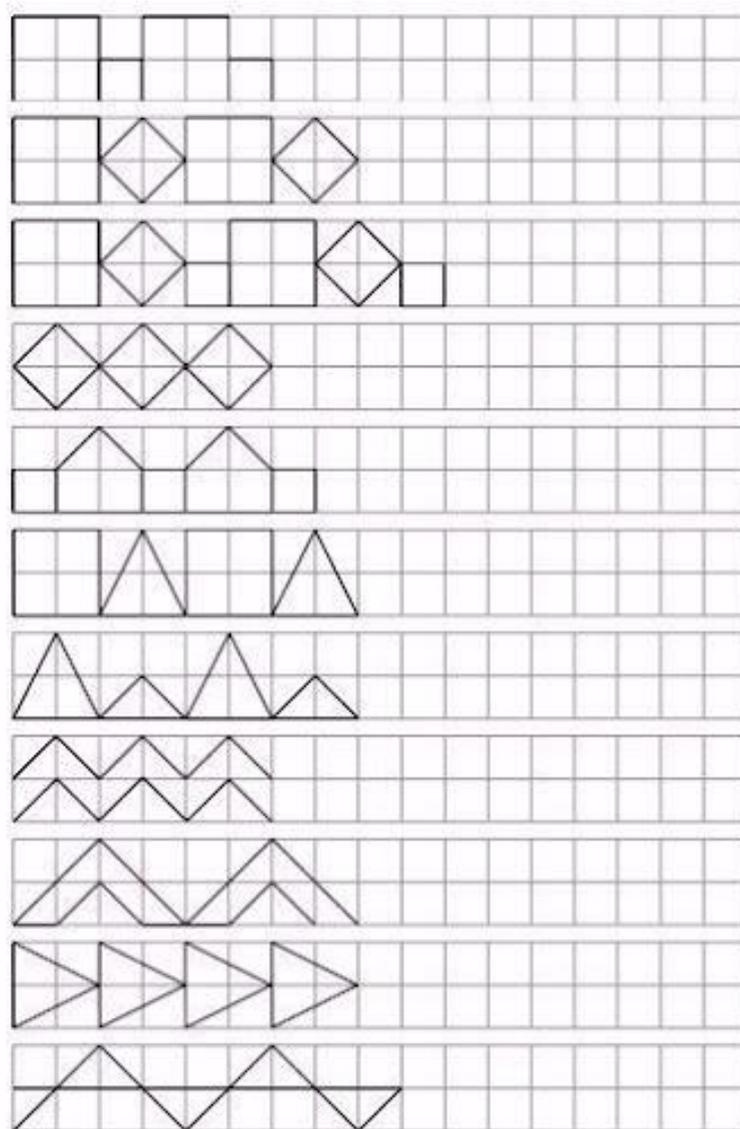


Рисунок А3 – Исследование графического навыка
(по Н.В. Нижегородцевой)

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Содержание программы по подготовке к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

I. Целевой раздел

1. Пояснительная записка

Развитие речи ребенка – это главная и приоритетная задача педагогов, работающих с детьми дошкольного возраста. Рабочая программа «Грамотейка» призвана помочь педагогам при подготовке к обучению грамоте детей с ОНР III уровня. Программа составлена в соответствии с рекомендациями ФГОС ДОО, а основанием для ее составления послужила программа Чиркиной Г.В., Филичевой Т.Б. «Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи» [42].

Программа создана для реализации в условиях группы компенсирующей направленности. Частота занятий – 2 раза в неделю, форма организации – групповое занятие. Продолжительность проведения – не более 25-30 минут. Время проведения – первая половина дня. (*п.11.10 СанПин ДОО*).

В Программе используется системный, комплексный, личностный и деятельный подход к развитию детей. При системном подходе рассматриваются пути освоения ребёнком языка в единстве сознания и деятельности. Комплексный подход требует взаимодействия разных наук (психолингвистики, педагогики, языкознания). Теоретический подход основывается на представлении о закономерностях речевого развития дошкольников. При личностном подходе рассматривается процесс обучения детей с учётом их психофизиологических особенностей. Программа направлена на интеллектуальное развитие детей.

Цель программы – осуществление комплексного подхода к речевому развитию детей с ОНР III уровня и подготовке их к усвоению грамоты.

Задачи программы:

Образовательные задачи	Развивающие задачи	Воспитательные задачи
<p>Формирование и развитие фонематического слуха;</p> <p>Развитие произносительных умений;</p> <p>Обучение детей владеть звуковой стороной речи - темпом, интонацией;</p> <p>Знакомство со слоговой структурой слова;</p> <p>Формирование умения правильно строить предложение, использовать предлоги, пользоваться конструкцией сложного предложения;</p> <p>Формирование умений пересказывать, составлять небольшие рассказы по картинкам, используя простые предложения;</p> <p>Расширение словарного запаса детей;</p> <p>Формирование и развитие звуко - буквенного анализа.</p> <p>Знакомство с графическим изображением буквы;</p> <p>Обучение навыков соотносить звук и букву;</p> <p>Подготовка руки ребёнка к письму;</p>	<p>Развитие слухового восприятия;</p> <p>Развитие графических навыков;</p> <p>Развитие мелкой моторики.</p>	<p>Воспитание умения работать;</p> <p>Воспитание самостоятельности при выполнении заданий;</p> <p>Привитие элементарных гигиенических правил письма;</p> <p>Воспитание усидчивости.</p>

Упражнение в аналитико-синтетической деятельности; Формирование элементарных графических умений.		
---	--	--

Принципы и подходы к формированию программы.

Принципы:

- посторонние образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок проявляет активность в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования;
- содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;
- поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;
- сотрудничество с семьями;
- формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;
- соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития.

Подходы:

- концептуальный и научно-технический подход к осуществлению диагностики и коррекции системного недоразвития речи детей;
- дифференцированный подход в процессе комплексной коррекционно-образовательной работе;
- комплексный подход коррекционно-образовательной работы по преодолению системной речевой недостаточности, что предусматривает

единство формирования речевых процессов, мышления и познавательной активности.

2. Характеристика группы детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

III уровень речевого развития детей характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Дети могут более свободно общаться с окружающими, но продолжают нуждаться в помощи родителей (воспитателей), вносящих в их речь соответствующие пояснения, т. к. самостоятельное общение является для них затрудненным. Звуки, которые дети умеют правильно произносить изолированно, в самостоятельной речи звучат недостаточно четко. При этом характерным является ряд моментов.

1) Недифференцированное произнесение свистящих, шипящих звуков, аффрикат и соноров, причем один может заменяться одновременно двумя или несколькими звуками данной или близкой фонетической группы.

Например, звук с мягкий, сам еще недостаточно четко произносимый, заменяет следующие звуки: с твердое (сяпоги вместо сапоги), ц (сяпля вместо цапля), ш (сюба вместо шуба), ч (сяйник вместо чайник), щ (сетка вместо щетка).

2) Замена некоторых звуков другими, более простыми по артикуляции. Чаще это относится к замене соноров (дюка вместо рука, палолод вместо паролод), свистящих и шипящих (тотна вместо сосна, дук вместо жук).

3) Нестойкое употребление звука, когда в разных словах он произносится по-разному (паяход — паролод, палад — парад, люка — рука).

4) Смещение звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки верно, а в словах и предложениях — взаимозаменяет их. Это чаще всего касается йотированных звуков и звуков ль, г, к, х (ямак

вместо гамак, котенот вместо котенок) — при этом наблюдается искажение артикуляции некоторых звуков (межзубное произношение свистящих, горловое р и др.).

У некоторых детей наблюдается нечеткое произнесение звука ы (среднее между ы — и), недостаточное озвончение согласных б, д, г в словах и предложениях, а также замены и смешения звуков к—г—х—т—д—дь—йот, которые у дошкольников с нормальным развитием речи формируются достаточно рано (моля любка — моя юбка, тот тидит на атоте — кошка сидит на окошке, даль лябико — дай яблоко). Фонематическое недоразвитие у описываемой категории детей проявляется, в основном, в несформированности процессов дифференциации звуков, отличающихся тонкими акустикоартикуляционными признаками, но иногда дети не различают и более контрастные звуки. Это задерживает овладение детьми звуковым анализом и синтезом. Недоразвитие фонематического восприятия при выполнении элементарных действий звукового анализа (например, узнавание звука) проявляется в том, что дети смешивают заданные звуки с близкими им по звучанию.

При более сложных формах звукового анализа (например, придумывание слов на заданный звук), у этих детей оно проявляется в смешении заданных звуков с другими, менее сходными. Уровень фонематического восприятия детей находится в определенной зависимости от выраженности лексико-грамматического недоразвития речи. Диагностическим показателем речи детей описываемого уровня является нарушение слоговой структуры, которое по-разному видоизменяет слоговой состав слов.

Отмечаются ошибки в передаче слоговой структуры слов. Правильно повторяя вслед за логопедом 3 — 4 сложных слова, дети нередко в самостоятельной речи их искажают, сокращая обычно

количество слогов (вместо дети слепили снеговика — дети сипили новика). Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановке и замене звуков и слогов, сокращении при стечении согласных в слове (товотик вместо животик, коловода вместо сковорода, саф вместо шкаф, татика вместо ткачиха, кет вместо ткет) и т. д.

Типичными для детей являются персеверации слогов (хахист — хоккеист, ваваяпотик — водопроводчик), антиципации (астобус — автобус, лилисидист — велосипедист); добавление лишних звуков и слогов (лимонт — лимон). Характер ошибок елового состава обусловлен состоянием сенсорных (фонематических) или моторных (артикуляционных) возможностей ребенка. Преобладание ошибок, выражающихся в перестановке или добавлении слогов, свидетельствует о первичном недоразвитии слухового восприятия ребенка. У детей этой категории уподобление слогов и сокращение стечений согласных встречаются редко и имеют изменчивый характер. Ошибки типа сокращения числа слогов, уподобление слогов друг другу, сокращение стечений согласных указывают на преимущественное нарушение артикуляционной сферы и носят более стабильный характер.

На этом уровне фразовая речь детей приближается к низкой возрастной норме. Их бытовой словарь в количественном отношении значительно беднее, чем у их сверстников с нормальной речью. Это лучше всего проявляется при изучении активного словаря. Дети не могут назвать по картинкам целый ряд доступных своему возрасту слов, хотя имеют их в пассивном запасе (ступеньки, форточки, обложка, страница). В то же время отмечается и недостаточное развитие пассивного словаря. Преобладающим типом лексических ошибок становится неправильное употребление слов в речевом контексте. Не зная наименований частей предметов, дети заменяют их названием самого предмета (циферблат — часы), название действий заменяют словами, близкими по ситуации и внешним признакам

(подшивает — шьет, широкий* — большой, вырезает — рвет). Нередко, правильно показывая на картинках заданные действия, в самостоятельной речи дети смешивают их: поливает в катюлю суп вместо наливает; чешет нос вместо точит нож, тет веником поль вместо подметает. Из ряда предложенных действий дети не понимают и не могут показать такие действия как штопать, распарывать, переливать, перелетать, подпрыгивать, кувыркаться; нередко они не знают названия цветов (оранжевый, серый, голубой).

В словаре детей мало обобщающих понятий, в основном это игрушки, посуда, одежда, цветы. Антонимы не используются, мало синонимов. Например, характеризуя величину предмета, дети используют два понятия: большой — маленький, которыми заменяют слова: длинный, короткий, высокий, низкий, толстый, тонкий, широкий, узкий. Это обуславливает частые случаи нарушения лексической сочетаемости.

Недостаточная ориентировка в звуковой форме слова отрицательно влияет на усвоение морфологической системы родного языка. Затрудняются дети в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов некоторых прилагательных: вместо маленький — помалюскин стул; деревко, ведречко, мехная шапка, глинный кувшин, деревкин стул, стеклован ваза. Много ошибок допускают дети при употреблении приставочных глаголов (вместо переходит — идет, вместо спрыгивает — прыгает, вместо пришивает — шьет).

Ограниченный лексический запас, многократное использование одинаково звучащих слов с различными значениями делают речь детей бедной и стереотипной. Например: Я вижу дееву, елку, табаку, девотьку. У табаки апы болить. Девотька пивязьнеть. У девотьки козинка ягоды. У девотьки пляток и кофты. Зеленая елка. Литья зеленый. У девотьки синий пляток, у девотьки кофта класный. У девотьки синий юбка, ботинки черный. В картине аграмматизма выявляются довольно стойкие ошибки

при согласовании прилагательного с существительным в роде и падеже (Я иглаю синей мятей — Я играю синим мячом. У меня нет синей мяти — У меня нет синего мяча); смешение родовой принадлежности существительных (де веды — два ведра); ошибки в согласовании числительного с существительными всех трех родов (два рути — две руки, пять руках — пять рук, пат мидедь — пять медведей). Характерны также ошибки в употреблении предлогов: их опускание (даю тетитькой — Я играю с сестричкой. Паток лезит тумпе — Платок лежит в сумке); замена (кубик упай и тая—кубик упал со стола); недоговаривание (полезая а дево—полезла на дерево, пося а уиса — пошла на улицу).

Выявляется также импрессивный аграмматизм, который проявляется в недостаточном понимании изменения значения слов, выраженных при помощи изменения приставки, суффикса и т. д.

3. Планируемые результаты освоения программы

- Интересуется смыслом слова.
- Различает на слух и в произношении все звуки родного языка.

Внятно и отчетливо произносит слова и словосочетания с естественными интонациями.

- Называет слова с определенным звуком, находит слова с этим звуком в предложении, определяет место звука в слове.

- Согласовывает слова в предложении.

- Образовывает (по образцу) однокоренные слова, существительные с суффиксами, глаголы с приставками, прилагательные в сравнительной и превосходной степени.

- Имеет навыки построения сложноподчиненных предложений, используя языковые средства для соединения их частей (чтобы, когда, потому что, если, если бы и т. д.).

- Имеет представления о предложении (без грамматического определения).

- Составляет предложения, делит простые предложения (без союзов и предлогов) на слова с указанием их последовательности.

- Делит двусложные и трехсложные слова с открытыми слогами на части.

- Составляет слова из слогов (устно).

- Выделяет последовательность звуков в простых словах

- Знает буквы алфавита как знаки обозначения звуков.

- Самостоятельно выполняет графические изображения букв алфавита.

- Различает звуки: гласные и согласные, твердые и мягкие согласные, звонкие и глухие согласные.

II. Организационный раздел

1. Режим занятий

Кол-во занятий в неделю	Направленность	Длительность занятия	Общее годовое кол-во часов	Форма организации образовательного процесса
1	Развитие речи	25-30 мин	36 ч	групповая
1	Развитие моторики	25-30 мин	36 ч	групповая

2. Программно-методическое обеспечение программы

Для реализации задач программы используются следующие методические пособия и материалы:

Программы	Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина «Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи»
Методические пособия	<p>Фронтальные логопедические занятия в подготовительной группе для детей с ОНР по темам «Зима», «Осень». В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: 2005.</p> <p>Конспекты логопедических занятий. Обучение грамоте детей с ОНР (1 и 2 год обучения). Лиманская О.Н. – М.: Творческий Центр «Сфера», 2009.</p> <p>Планирование работы логопеда с детьми 5-7 лет (ОНР). Курдвановская Н.В. – М.: Творческий Центр «Сфера», 2006.</p> <p>Развиваем связную речь у детей 6-7 лет с ОНР. Конспекты подгрупповых занятий. Арбекова Н.Е. – М.: Издательство ГНОМ, 2011.</p> <p>Подготовка к обучению грамоте детей с нарушениями речи. Корнев А.Н. – М.: АЙРИС-ПРЕСС, 2006.</p> <p>Бухарина К.Е. Фонетические рассказы. Составление рассказов по сюжетным и предметным картинкам. Дифференциация звуков [с]-[ш],[з]-[ж]. СПб: ООО Из-во «Детство – Пресс» Выпуск 3, 2019,24с.</p> <p>Бухарина К.Е. Фонетические рассказы. Составление рассказов по сюжетным и предметным картинкам. Дифференциация звуков [р]-[рь],[л]-[ль]. СПб: ООО Из-во «Детство – Пресс» Выпуск 6, 2018,40с.</p> <p>Занимательные игры и упражнения с пальчиковой азбукой. Рыжанкова Е.Н. – М.: Творческий Центр «Сфера», 2010. 3.</p> <p>Формирование мелкой моторики рук. Большакова С.Е. –М.: ТЦ Сфера, 2009.</p> <p>Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук. Светлова И. – М.: ЭКСМО, 2006.</p>
Пособия для родителей	<p>Агранович З.Е. В помощь логопедам и родителям. Сборник домашних заданий для преодоления нарушений фонематической стороны речи у старших дошкольников. СПб.: Детство – ПРЕСС, 2007.</p> <p>Баскакина И.В. Лынская М.И. Логопедические игры. М.: АЙРИС ПРЕСС, 2008.</p> <p>Жукова Н.С. Букварь М.: ЭКСМО, 2008.</p>

2. Материально-техническое обеспечение программы.

Правильно организованная предметно-пространственная развивающая среда в группе компенсирующей направленности и кабинете логопеда создает возможности для успешного устранения речевого дефекта, преодоления отставания в речевом развитии и позволяет ребенку проявлять свои способности не только на занятиях, но и в свободной деятельности; стимулирует развитие творческих способностей, самостоятельности, инициативности, помогает утвердиться в чувстве уверенности в себе, а значит, способствует всестороннему гармоничному развитию личности. Предметно-развивающее пространство следует организовать таким образом, чтобы каждый ребенок имел возможность упражняться в умении наблюдать, запоминать, сравнивать, добиваться поставленной цели под наблюдением взрослого.

Обстановка, созданная в кабинете, должна уравнивать эмоциональный фон каждого ребенка, способствовать его эмоциональному благополучию. Эмоциональная насыщенность – одна из важных составляющих развивающей среды. Следует учитывать то, что ребенок скорее и легче запоминает яркое, интересное, необычное. Разнообразие и богатство впечатлений способствует эмоциональному и интеллектуальному развитию.

В оформлении логопедического кабинета преимущественно следует использовать мягкие пастельные цвета, отдавать предпочтение нежно-голубой и нежно-зеленой гамме – именно эти цвета спектра способствуют успешному речевому развитию. В помещениях должно быть уютно, светло и радостно, следует максимально приблизить обстановку к домашней, чтобы снять стрессообразующий фактор. Кабинет не должен быть загроможден мебелью, в нем должно быть достаточно места для передвижений детей, мебель необходимо закрепить, острые углы и кромки мебели закруглить.

III. Содержательный раздел

1. Организация процесса обучения

Основная форма организации работы с детьми – групповые занятия с осуществлением дифференцированного подхода при выборе методов обучения в зависимости от возможностей детей. Построение занятий происходит в занимательной, игровой форме.

Продолжительность занятий не превышает время, предусмотренное физиологическими особенностями возраста детей и «Санитарно-эпидемиологическими правилами и нормами».

Занятия проводятся с октября по май месяц учебного года.

В структуре занятий выделяются следующие этапы: организационный момент, повторение пройденного, изложение нового материала, его закрепление, обобщение изученного материала и подведение итогов занятия.

В середине занятия проводится физкультурная минутка.

Занятия основываются на литературном материале: загадки, стихи, сказки. Все задания построены по принципу постепенного усложнения.

Требования к методике обучения.

Методика проведения групповых занятий предполагает комплексный подход в сочетании с наглядными и игровыми приемами. В ходе занятия реализуется основной принцип образования – принцип соблюдения триединой задачи: воспитание, развитие, обучение.

На занятиях детям предлагается как новый материал, так и материал для повторения и закрепления усвоенных знаний. Развитие проводится по следующим направлениям:

1. Совершенствование графо-моторной сферы, развитие моторики;
2. Устранение нарушений звукопроизношения;
3. Совершенствование фонематических процессов и грамматического строя речи.

2. Перспективный план по подготовке к обучению грамоте
Подготовка к обучению грамоте. Развитие речи.
36 часов (1 раз в неделю)

№ п/п	Тема занятия
октябрь	
1.	Звуки и буквы. Выделение звука в начале, конце и середине слова.
2.	Звук [А]. Слова и звуки. Знакомство с органами артикуляции, способами произнесения звука, его условным обозначением
3.	Звуки [О, Э]. Обучение ответам на вопросы.
4.	Звук [И]. Ответы на вопросы, выявление логических несоответствий в рисунке или рассказе.
ноябрь	
5.	Звук [Ь]. Выделение звука конце и середине слова. Учить выделять названия предметов, действий, признаков, понимать обобщающее значение слов.
6.	Звук [У]. Гласные буквы и звуки.
7.	Звуки [М], [М’]. Понятие «слог», звуковой анализ слогов. Учить детей преобразовывать глаголы повелительного наклонения 2-го лица единственного числа в глаголы изъявительного наклонения 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени (<i>спи — спит, спят, спали, спала</i>).
8.	Звуки [Н], [Н’]. Знакомство с классификацией звуков: твердые и мягкие согласные.
декабрь	
9.	Звуки [П], [П’]. Соотнесение букв и звуков. Составление слогов с помощью условных звуковых обозначений.
10.	Звуки [Т], [Т’]. Выделение в слове твёрдых и мягких согласных. Учить детей некоторым способам словообразования: с использованием существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами и глаголов с разными приставками (<i>на-, по-, вы</i>).

11.	Звуки [К], [К']. Обучение составлению рассказа по сюжетной картинке.
12.	Звуки [Х] , [Х']. Наблюдение над многозначными словами в речи. Выделение в слове твёрдых и мягких, звонких и глухих согласных звуков.
январь	
13.	Звуки [Ф], [Ф']. Определение положения звука в слове.
14.	Звук [Й']. Определение положения звука в слове. Учить детей образовывать относительные прилагательные со значением соотнесенности к продуктам питания («лимонный», «яблочный»), растениям («дубовый», «березовый»), различным материалам («кирпичный», «каменный», «деревянный», «бумажный» и т. д.).
15.	Двойные звуки. Звуки [Й' О]. Соотнесение букв и звуков. Закреплять навык согласования прилагательных с существительными в роде, числе.
16.	Звуки [Й' У]. Звуковой анализ слогов и слов. Упражнять в составлении сначала двух, а затем трех форм одних и тех же глаголов («лежи» — «лежит» — «лежу»).
февраль	
17.	Звуки [Й' А]. Звуковой анализ слогов и слов. Учить использовать предлоги «на, под, в, из», обозначающие пространственное расположение предметов, в сочетаниях с соответствующими падежными формами существительных.
18.	Звуки [Й' Э]. Подробный пересказ текста по зрительной опоре.
19.	Звуки [Л], [Л']. Изменение слов путём замены, перестановки звуков или слогов
20.	Звуки [В], [В']. Обучение диалоговой речи
март	
21.	Звук [Ч']. Продолжать обучение по составлению предложений, конструированию словосочетаний. Учить детей распространять предложения введением в него однородных членов.
22.	Звук [Щ']. Продолжать обучение распространению предложений, добавлению недостающих слов. Формировать навыки согласования прилагательных с существительными в роде, числе, падеже -с основой на твёрдый согласный («новый», «новая», «новое», «нового» и т. п.);

	-с основой на мягкий согласный («зимний», «зимняя», «зимнюю» и т. п.).
23.	Звуки [Б], [Б’]. Составление прямых и обратных слогов.
24.	Звуки [Д], [Д’]. Составление слова из изученных звуков и слогов.
апрель	
25.	Звуки [С], [С’]. Участие в диалоге. Закреплять навык употребления обиходных глаголов с новым лексическим значением, образованным посредством приставок, передающих различные оттенки действий («выехал» — «подъехал» — «въехал» — «съехал» и т. п.).
26.	Звук [Ц]. «Чтение» и составление слогов и слов с помощью условных обозначений.
27.	Звуки [Г], [Г’]. Составление слов на заданное количество слогов.
28.	Звуки [З], [З’]. Восстановление нарушенной последовательности слогов в структуре слова. Многозначные слова.
май	
29.	Звук [Ш]. Звуковой анализ состава слогов и слов.
30.	Звук [Ж]. Расширение словарного запаса. Учить определять количество слов в предложении в собственной и чужой речи («два» — «три» — «четыре»).
31.	Звуки [Р], [Р’]. Обучение составлению рассказа по серии картинок. «Чтение» и составление слогов и слов с помощью условных обозначений.
32.	Обогащение словарного запаса (обобщающее занятие).

**Подготовка к обучению письму. Развитие мелкой моторики.
36 часов (1 раз в неделю)**

№ п/п	Тема занятия
октябрь	
1.	Звуки и буквы. Дифференциация понятий «звук» и «буква».
2.	Слова и звуки, их условное обозначение. Звук [А], буква А.
3.	Звуки [О], [Э]. Буквы О, Э. Обведение буквы по контуру.
4.	Звук [И]. Буква И. Срисовывание рисунков, узоров, раскраска заданных контуров.
ноябрь	
5.	Звук [Ы]. Буква Ы. Штриховка, раскраска заданных контуров.
6.	Звук [У], буква У. Гласные буквы и звуки.
7.	Буква М. Классификация звуков: согласные и гласные звуки. Твердые и мягкие согласные звуки.
8.	Буква Н. Штриховка в разных направлениях.
декабрь	
9.	Буква П. Срисовывание рисунков, узоров, раскраска заданных контуров.
10.	Буква Т. Обведение по контуру.
11.	Буквы К . Штриховка в разных направлениях
12.	Буква Х. Развитие связной речи.
январь	
13.	Буква Ф. Срисовывание рисунков, узоров, раскраска заданных контуров.
14.	Буква Й. Штриховка в разных направлениях.
15.	Буква Ё. Обведение и раскраска заданных контуров.
16.	Буква Ю. Развитие мелкой моторики руки.
февраль	
17.	Буква Я. Конструирование словосочетаний и предложений.
18.	Буква Е. Обведение и раскраска заданных контуров
19.	Буква Л. Срисовывание рисунков, узоров.
20.	Буква В. Срисовывание рисунков, узоров.
март	

21.	Буква Ч. Обведение по контуру, штриховка.
22.	Буква Щ. Обведение по контуру.
23.	Буква Б. Штриховка в разных направлениях.
24.	Буква Д. Штриховка в разных направлениях.
апрель	
25.	Буква С. Упражнение для развития мелкой моторики руки.
26.	Буква Ц. Штриховка в разных направлениях.
27.	Буква Г. Обведение и раскраска заданных контуров.
28.	Буква З. Штриховка в разных направлениях
май	
29.	Буква Ш. Конструирование словосочетаний и предложений.
30.	Буква Ж. Упражнение для развития мелкой моторики руки.
31.	Буква Р. Развитие мелкой моторики руки.
32.	Срисовывание рисунков, узоров, раскраска заданных контуров.

3. Перспективный план работы с родителями

№ п.	Цель	Мероприятие	Сроки
1	Знакомство с популярной литературой по речевому нарушению. На собрании родители получают задание: к первой индивидуальной беседе с логопедом (в сентябре) подготовить ответы на вопросы анкеты анамнестических сведений.	родительское собрание	сентябрь
2	Индивидуальное обсуждении результатов анкетирования. Логопед дает рекомендации, по организации ежедневных занятий с ребенком дома.	индивидуальные консультации	сентябрь
3	Знакомство с требованиями программы детского сада, знакомство с планом логопеда на период обучения, его задачами и содержанием.	родительское собрание	сентябрь
4	Тема: «Делаем дыхательную гимнастику правильно»	буклеты	Сентябрь - октябрь
5	Информирование об итогах обучения детей за истекший срок, знакомство с основными направлениями дальнейшего коррекционного обучения.	родительское собрание	январь
6	Тема: «Праздник красивой речи»	фронтальные консультации	февраль
7	Родители получают возможность кратковременной личной консультации	родительская пятиминутка	В течение года
8	Организация выставки "Книжки своими руками".	представляются только те экспонаты, которые дети сделали дома вместе с родителями.	апрель
9	Итоги коррекционного обучения. Даются рекомендации по закреплению полученных навыков в летний период.	родительское собрание	май
10	Домашние задания по подготовке к обучению грамоте	домашние задания в тетради	В течение года

