

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра

Педагогика и психология

(наименование)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

(код и наименование направления подготовки / специальности)

Дошкольная дефектология

(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Педагогические условия развития навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией

Обучающийся

А.А. Зевальд

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. пед. наук, доцент Е.А. Сидякина

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Аннотация

Бакалаврская работа посвящена проблеме развития навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией. Актуальность исследования обусловлена противоречием между необходимостью развития навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией и недостаточным использованием педагогических условий в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций.

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка возможности педагогических условий в развитии навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией.

В исследовании решаются следующие задачи:

- изучить психолого-педагогические основы развития навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией;
- выявить уровень выраженности дисграфии у детей 6-7 лет;
- определить и апробировать содержание работы по реализации педагогических условий развития навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией;
- оценить динамику уровня выраженности дисграфии у детей 6-7 лет.

Бакалаврская работа имеет новизну и практическую значимость, работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (22 источника) и 3 приложений.

Текст бакалаврской работы изложен на 51 странице. Общий объем работы с приложением – 58 страниц. Текст работы иллюстрируют 15 рисунков и 2 таблицы.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретические основы проблемы развития навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией.....	7
1.1 Психолого-педагогические основы развития навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией.....	7
1.2 Характеристика педагогических условий развития навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией.....	17
Глава 2 Экспериментальная работа по реализации педагогических условий развития навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией.....	21
2.1 Выявление уровня выраженности дисграфии у детей 6-7 лет...	21
2.2 Содержание и организация работы по реализации педагогических условий развития навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией.....	34
2.3 Выявление динамики уровня выраженности дисграфии у детей 6-7 лет.....	40
Заключение.....	48
Список используемой литературы.....	50
Приложение А Список детей, участвующих в эксперименте.....	52
Приложение Б Результаты исследования на констатирующем этапе эксперимента.....	53
Приложение В Результаты исследования на контрольном этапе эксперимента	56

Введение

С каждым годом в нашей стране увеличивается количество школьников с дисграфией. Нарушения письма существенно затрудняют учебный процесс в школе, снижают учебную мотивацию, негативно влияют на развитие личности и представляют собой значительную проблему для школьного образования, поскольку со временем письмо перестает быть конечной целью обучения и становится инструментом для получения знаний.

Дисграфия «начинается» задолго до школы. В старшем дошкольном возрасте появляются первичные симптомы данной патологии, обозначающиеся в виде предпосылок дисграфии, которая обязательно проявится у детей в школе, если своевременно не будут применены коррекционные меры.

С выявлением и коррекцией дисграфии в дошкольном периоде ситуация неоднозначна. В настоящее время существует острая необходимость в разработке педагогических условий развития навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией.

На основании вышеизложенного нами было установлено противоречие между необходимостью развития навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией и недостаточным использованием педагогических условий в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций.

На основании выделенного противоречия сформулирована проблема исследования: каковы педагогические условия, способствующие эффективному развитию навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией?

Исходя из актуальности данной проблемы, сформулирована тема исследования: «Педагогические условия развития навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить возможности реализации педагогических условий в развитии навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией.

Объект исследования: процесс развития навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией.

Предмет исследования: педагогические условия развития навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией.

В ходе работы была выдвинута гипотеза исследования: развитие навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией будет эффективной при следующих педагогических условиях:

- осуществлении подбора коррекционных упражнений с учетом уровня выраженности дисграфии у детей 6-7 лет;
- включении коррекционных упражнений в совместную деятельность учителя-дефектолога и детей.

Задачи исследования:

- изучить психолого-педагогические основы развития навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией;
- выявить уровень выраженности дисграфии у детей 6-7 лет;
- определить и апробировать содержание работы по реализации педагогических условий развития навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией;
- оценить динамику уровня выраженности дисграфии у детей 6-7 лет.

Для решения обозначенных задач были использованы следующие методы исследования:

- теоретические (анализ психологической, педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования);
- эмпирические (психолого-педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы);
- методы обработки эмпирических данных (качественный и количественный анализ полученных результатов).

Теоретико-методологическая основа исследования:

- исследования нейрофизиологических аспектов и психофизиологических механизмов процесса письма в работах

А.Р. Лурия, Н.А. Бернштейна («Очерки психофизиологии письма» (1950), «Основные проблемы нейролингвистики» (1975), «О построении движений» (1947);

– классификация дисграфии, созданная сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена Л.Г. Парамоновой, В.А. Ковшиковым, Р.И. Лалаевой.

Экспериментальная база исследования: структурное подразделение, реализующее общеобразовательные программы дошкольного образования «Детский сад №36» государственного бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы №6 городского округа Сызрань. В исследовании приняли участие 6 воспитанников.

Новизна исследования заключается в том, что обоснованы потенциальные возможности педагогических условий в развитии навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией.

Теоретическая значимость исследования состоит в обосновании педагогических условий развития навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанное содержание работы по реализации педагогических условий развития навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией может быть использовано в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций.

Структура бакалаврской работы: введение, две главы, заключение, список используемой литературы (22 источника), 3 приложения. Работа иллюстрирована 15 рисунками и 2 таблицами.

Глава 1 Теоретические основы проблемы развития навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией

1.1 Психолого-педагогические основы развития навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией

«Письмо – один из сложнейших видов деятельности человека, сложнейший навык, который формируется длительно и совсем не просто» [4]. Развитие навыков письма на ранних этапах представляет собой сложную, многоаспектную деятельность, содержание и механизм которой трансформируются вместе с развитием этого умения.

Известный российский психолог А.Р. Лурия, исследовавший нейрофизиологические аспекты процесса письма, считал, что «для того чтобы писать просто буквы или слоги, ребенок должен хорошо различать диктуемые звуки речи и сохранять (удерживать в памяти) их порядок, хорошо усвоить начертание букв, не смешивая близкие по начертанию, и выработать твердые двигательные навыки, уверенно чередуя нужные движения» [12].

«Однако данная структура относится к уже сложившемуся техническому навыку письма, где внимание ребенка не сосредоточено на каждом отдельном действии – звуко-буквенном анализе, переводе фонемы в графему, выполнении сложно-координированного двигательного действия» [4]. При этом перечисленные виды деятельности – лишь самые общие, определяющие овладение техникой письма.

На первых этапах развития навыков письма ребенок осваивает множество действий параллельно. Он учится воспринимать звуки, запоминать их, сопоставлять со знаками и правильно записывать. Ему необходимо «запоминать визуальное представление букв, понимать и выполнять точные шаги при написании, придерживаться формы буквы, пропорций элементов и размеров. Ему также важно запоминать последовательность звуков и букв во время написания слова. Однако это также нельзя считать полноценным

письмом или письменной речью. Это всего лишь освоение навыков письма» [21].

Навыки письма формируются через последовательность определенных этапов. Фактически от эффективности освоения этапов обучения письму зависит успешность развития этого навыка.

Для старшего дошкольного возраста характерен ориентировочный этап. «Вычерчивая на бумаге простейшие штрихи случайной формы, ребенок вначале, конечно, не ставит перед собой определенных графических задач. Ведущая роль в осуществлении выполняемых движений принадлежит зрительным раздражениям, возникающим при виде движений, выполняемых взрослым при письме, и кинестетическим раздражением, возникающим при движениях руки самого ребенка.

Затем к этим раздражениям присоединяются зрительные раздражения, возникающие при виде следов, оставляемых карандашом на бумаге. «Ввиду того что в дошкольный период ребенок только знакомится с графическими движениями и формами, не ставя перед собой определенных задач в отношении выражения тех или иных элементов речи, этот период формирования навыков письма считается ориентировочным» [12].

Особое значение в понимании психофизиологических механизмов письма имели труды известного российского физиолога Н.А. Бернштейна, в частности его работа «О построении движений» (1947). Он показал сложность и иерархическое строение системы регуляции произвольных движений (а письмо – один из видов произвольных движений, тех движений, которые имеют определенную цель) и объяснил, как изменяется структура действия при формировании навыка.

Первое, что необходимо отметить, – «в осуществлении движений при письме, по мнению Н.А. Бернштейна, участвуют пять уровней организации движений в нервной системе, причем один уровень как бы надстраивается над другим» [5].

Каждый уровень имеет свое «представительство» в разных отделах центральной нервной системы:

- на уровне спинного мозга;
- на уровне продолговатого мозга;
- на уровнях подкорковых центров;
- и на уровне коры.

В соответствии с взглядами Н.А. Бернштейна, на ориентировочном этапе формирования навыка письма ведущими выступают уровни А и В. «Правильное положение тела, способность чувствовать и регулировать все компоненты, движения руки, кисти, пальцев и правильный способ держания ручки приводят к осознанному выполнению движения, при котором возможна дальнейшая коррекция» [5].

«Первый уровень (уровень А, по Н.А. Бернштейну) обеспечивает тонус руки и пальцев (тонус мышц, участвующих в движении). Необходимо отметить, что это не только тонус руки и пальцев, но и все позные компоненты (тонус мышц, удерживающих необходимую позу при письме, – положение туловища, ног, головы, рук)» [5].

«Второй уровень (уровень В) – на этом уровне перерабатываются сигналы от мышечно-суставных рецепторов, которые несут информацию о положении тела. При письме это – движения руки, кисти, пальцев, обеспечивающие плавность движений, связность письма, округлость линии, те качества письма, которые характерны для хорошо сформированного почерка, но еще не могут достаточно реализоваться на начальных этапах формирования навыка, когда элементы букв еще недостаточно округлы, а движения нечетки, неправильны. На начальных этапах, когда это взаимодействие несовершенно, мышцы напряжены (рука быстро устает)» [5].

Сформированность организации деятельности выступает ключевым фактором успешного освоения навыков письма. «Одной из главных характеристик организации деятельности является внимание – способность ограничить круг объектов и действий, выделить главную задачу деятельности.

У детей 6-7 лет недостаточно хорошо развито произвольное внимание, так как еще незрелы мозговые механизмы формирования готовности к действию» [4].

«Организацию внимания у детей 6-7 лет облегчает эмоциональная окраска предстоящего действия, объяснение задач и условий, повышение познавательной мотивации. Если ребенок теряет интерес к задаче, то теряется и внимание. К 6-7 годам дети уже способны концентрировать внимание по словесной инструкции в сочетании с показом действия, однако эта инструкция должна быть четкой, понятной, пошаговой» [4].

«Дети старшего дошкольного возраста не способны самостоятельно выработать алгоритм (последовательность, план) нового действия. Алгоритм должен содержать последовательность действий, описание (инструкция) и показ каждого действия на начальных этапах формирования сложной деятельности должны быть понятны, а элементы этой деятельности – знакомы» [4].

«Следует помнить, что освоение последовательности новых действий при сложной деятельности наиболее эффективно в медленном темпе» [4].

«Другой важной характеристикой организации деятельности считается умение оценивать результат и вносить коррекцию по ходу деятельности. Это повышает осознанность действий, дает четкое представление о задаче действия. Большое значение на этом этапе деятельности имеет внешняя оценка (специалиста, родителей), причем важно акцентировать внимание ребенка не на вариантах неправильного выполнения, а на правильном выполнении графических элементов. Такая психологическая поддержка способствует сохранению мотивации, интереса, дает положительный эмоциональный настрой» [17].

Следует заметить, что формирование всех компонентов организации деятельности у детей 6-7 лет затруднено, поскольку у большинства детей этого возраста еще незрелы те структуры мозга, которые обеспечивают готовность к деятельности, устойчивое внимание и регуляцию деятельности. Это не означает, что дети 6-7 лет не могут осваивать столь сложный навык, как

письмо, но определяет необходимость особой тактики и методики работы, учитывающей особенности организации деятельности детей, начинающих обучение письму.

«Необходимым компонентом, также определяющим успешность формирования навыков письма, является речевое развитие ребенка. Различают импрессивную (восприятие и понимание) и экспрессивную (воспроизведение) речь. И та, и другая формы речевой деятельности тесно связаны между собой и играют свою роль при формировании навыков письма. Развитие импрессивной речи определяет способность различать звуки речи, понимать слова, фразы. У детей с несформированностью звуко-буквенного анализа затруднен процесс правильной дифференцировки звуков, а значит, и процесс перевода фонемы в графему» [4].

«К 6-7 годам при нормальном развитии речи механизмы фонетико-фонематического восприятия и звуко-буквенного анализа сформированы, однако у значительной части детей встречаются нарушения речевого развития, в том числе и нарушения фонетико-фонематического восприятия. Это может быть связано с нарушениями слухового анализа и со способностью «перешифрывать» звуки речи в артикуляционные движения. Развитие экспрессивной речи, в которой особое значение играет артикуляция, определяет способность правильного перевода фонемы в графему» [6].

Мозговые механизмы нарушений такого перевода убедительно доказаны А.Р. Лурия, показавшим необходимость артикуляции слова при звуко-буквенному анализу и участие в этом процессе определенных зон коры, «анализирующих» информацию от мышц артикуляционного аппарата. При поражении этих (постцентральных) отделов коры теряется четкость артикуляции, и при письме происходит сличение букв, звучания которых близки по артикуляции.

Необходимо отметить еще одну важную «функцию речи при формировании навыков письма – регулирующая функция речи» [22]. «Именно речь побуждает к действию, является ведущим компонентом организации

деятельности. Внимание и речь организуют и регулируют деятельность ребенка, но существует и внутренняя речь, также выполняющая функцию организации и регуляции деятельности. На начальных этапах обучения письму внутренняя речь помогает более четко использовать инструкцию фактически организовать необходимую деятельность» [4].

«Регулирующая функция речи у детей 6-7 лет еще недостаточно сформирована, и это также следует учитывать в процессе обучения письму, привлекая внимание ребенка к инструкции, создавая условия для ее восприятия и понимания» [20].

«От сформированности зрительного и зрительно-пространственного восприятия в значительной степени зависит успешность формирования навыков письма. Расположение графических элементов на плоскости листа, пространственное расположение графического элемента, его пропорции, правые и левые части, верх и низ, соотношение штрихов – связано со способностью ребенка к зрительному восприятию, дифференцировке и сохранению в памяти графических элементов» [4].

«В 6-7 лет система зрительного восприятия достаточно сформирована для того, чтобы выполнять функцию анализа и опознания зрительных стимулов, даже тех, с которым ребенок еще не сталкивался» [11]. К этому возрасту происходит качественная перестройка нейрофизиологических механизмов системы восприятия, в процесс зрительного восприятия вовлекаются не только затылочные зоны коры, но и лобные зоны, с которыми связаны анализ классификации и оценка значимости зрительного стимула (при письме – графического элемента). Но все же в этом возрасте есть некоторые ограничения в функционировании системы зрительного восприятия, которые необходимо учитывать при обучении письму.

Затруднения в дифференцировке графических элементов, возможно, связаны с принципами, на основе которых проводится анализ. Это может быть полное описание всех признаков или выбор определенного отличительного признака.

Первый вариант считается более простым процессом и характерен для более ранних этапов развития.

Второй более сложный, когда выбирается значимый отличительный признак, реализуется на более поздних этапах. В 6-7 лет дети используют преимущественно первый вариант, но очень важно на начальных этапах обучения письму учить выделять квалификационные признаки, определяющие сходство и различие графических элементов. Это позволит использовать более совершенную стратегию зрительного опознания, а значит, более эффективно формировать навыки письма. «Успешность реализации процесса зрительного восприятия (опознание, сличение, дифференцировка) графических элементов при письме связана не только со зрелостью самих механизмов зрительного восприятия, но и со зрелостью механизмов произвольной организации и регуляции этого процесса, с возможностями концентрации внимания и сформированностью механизмов зрительной и слухоречевой памяти.

Степень сформированности сложно-координированных движений руки, кисти, пальцев, возрастное развитие нервно-мышечной регуляции, зрелость структур центральной нервной системы, обеспечивающих организацию и регуляцию двигательной деятельности, определяют эффективность, качество и длительность обучения письму» [4].

«Навыки письма нельзя рассматривать исключительно как механическое движение. Развитие этого навыка выходит за рамки простого развития моторики. В значительной степени письмо, особенно на начальных этапах освоения, представляет собой развитие сложного моторного умения, включающего множество элементов» [13].

«В 6-7 лет еще недостаточно сформированы мелкие мышцы пальцев, не закончено окостенение фаланг пальцев (которые при письме испытывают значительную нагрузку), еще не совершенны механизмы нервно-мышечной регуляции, низка выносливость к статическим нагрузкам» [4].

«Ведущим звеном коррекции является зрение. Именно поэтому реализация моторной программы на начальном этапе формирования навыков письма требует напряженного зрительного контроля (а это, определяет значимость сформированности зрительно-пространственного восприятия)» [13].

«Для начального этапа обучения письму характерна нестабильность, неровность, нечеткость штрихов, сильное напряжение мышц руки, кисти, пальцев, трудность сохранения правильной (относительно неподвижной) позы. Каждое движение в серии выполняется отдельно, а временная структура движений существенно изменяется в процессе деятельности, не плавности и связности письменных движений» [4].

«При классификации причин трудностей развития навыков письма, как правило, выделяются внешние (экзогенные) и внутренние (эндогенные) факторы. Разумеется, подобное разделение факторов, которые создают риск возникновения трудностей, условно. Чаще всего действуют не отдельные факторы, а их сочетание – смешанные факторы.

Экзогенные (внешние) причины:

- внешнесредовые (экологические факторы);
- социокультурные условия;
- школьные факторы.

Эндогенные (внутренние) причины:

- неблагоприятные факторы течения беременности и родов;
- неблагоприятные факторы раннего развития;
- нарушения состояния здоровья;
- нарушения в развитии мозга;
- нарушения в развитии познавательных функций (внимания, восприятия, памяти, речи, мышления);
- незрелость мозга, возрастная несформированность познавательных функций.

Комплексные (смешанные) причины:

- экологические и неблагоприятные факторы течения беременности и родов;
- социокультурные факторы и нарушения в развитии познавательных функций;
- школьные факторы и возрастная несформированность познавательных функций;
- особая группа риска – леворукие, медлительные, гиперактивные и часто болеющие» [4].

Изучив психолого-педагогические основы и причины трудностей развития навыков письма у детей 6-7 лет, обратимся к понятию «дисграфия», как форме нарушения письма. «Дисграфия – нарушение (расстройство) письма, при котором наблюдаются замены букв, пропуски и перестановки букв и слогов, а также слияние слов» [4].

«Классификация дисграфии, созданная сотрудниками кафедры логопедии Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена и являющаяся наиболее обоснованной, выделяет следующие пять видов дисграфии:

- дисграфия на почве нарушения фонемного распознавания (акустическая), в основе которой лежат трудности слуховой дифференциации звуков речи;
- артикуляторно-акустическая дисграфия, при которой имеющиеся у ребенка дефекты звукопроизношения (прежде всего полные звуковые замены) находят свое отражение на письме;
- дисграфия на почве несформированности анализа и синтеза речевого потока, при которой ребенок затрудняется в определении количества и последовательности звуков в слове, а также места каждого звука по отношению к другим словам;
- оптическая дисграфия, связанная с недоразвитием оптико-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза;

– аграмматическая дисграфия, обусловленная несформированностью у ребенка грамматических систем словоизменения и словообразования» [14].

Нельзя исключить случаи сочетания нескольких видов дисграфии; «в таком случае принято говорить о смешанной дисграфии» [2].

«По мнению Л.Г. Парамоновой дисграфия «начинается» не в школе, а значительно раньше – у детей дошкольного возраста. Именно в этом возрасте возможно выявление предпосылок дисграфии, которая неизбежно проявится у детей с началом их школьного обучения в случае непринятия соответствующих коррекционных мер» [14].

«Предпосылками дисграфии у детей дошкольного возраста является:

– отсутствием слуховой дифференциации акустически близких звуков (твердых-мягких, звонких-глухих, свистящих-шипящих, а также звуков [р], [л], [й]). Это рассматривается как явная предпосылка акустической дисграфии (или дисграфии на почве нарушения фонемного распознавания), поскольку фонемы каждой из названных групп, не дифференцируемые на слух, в дальнейшем обязательно взаимозаменяются на письме;

– наличие полных звуковых замен в устной речи, которые также касаются, в основном, вышеперечисленных групп акустически и артикуляторно близких звуков. Наличие таких замен является несомненным предвестником артикуляторно-акустической дисграфии, поскольку неправильное проговаривание слов в процессе письма в период развития навыков письма неизбежно приводит к соответствующим буквенным заменам;

– несформированность простейших видов фонематического анализа слов, доступных детям дошкольного возраста. По В.К. Орфинской, к таким видам анализам относятся следующие: узнавание звука на фоне слова; выделение ударного классного из начала слова и конечного согласного из конца слова» [14].

«Если ребенок старшего дошкольного возраста не способен даже в этих пределах «почувствовать» звуковой состав слова, он не сможет в положенный срок овладеть полным фонематическим анализом слов. На этом основании принято рассматривать данное «несовершенство» как явную предпосылку дисграфии на почве несформированности анализа и синтеза речевого потока» [14].

«Несформированность зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза, что затрудняет ребенку дифференциацию сходных по начертанию букв в процессе развития навыков письма, а значит, приводит к появлению у него оптической дисграфии.

Несформированность грамматических систем словоизменения и словообразования, что внешне проявляется преимущественно в неправильном употреблении ребенком окончаний слов в устной речи. Это является несомненным предвестником аграмматической дисграфии» [14].

Понимание психолого-педагогических основ и причин трудностей развития навыков письма, а также классификацию дисграфии и предпосылок, позволит определить наиболее эффективные педагогические условия, способствующие развитию навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией.

1.2 Характеристика педагогических условий развития навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией

«Педагогические условия – это целенаправленно созданная обстановка (среда), в которой в тесном взаимодействии представлены совокупность психологических и педагогических факторов (отношений, средств), позволяющих педагогу эффективно осуществлять воспитательную или учебную работу. Педагогические условия – это одна из сторон закономерности воспитательного (образовательного, учебного) процесса» [10].

«Под педагогическими условиями понимают следующие условия:

- создание такого пространства (образовательной среды), в котором была бы представлена совокупность педагогических и психологических факторов;
- создание специальных художественно-эстетических видов деятельности и социокультурных ситуаций для диалога в сообществе сверстников и взрослых;
- разработку диалоговых и коммуникативных технологий воспитания социокультурной идентификации во взросло-детском сообществе;
- внесение в развивающую предметно-пространственную среду пособий, игр, игрушек, поделок для самостоятельного приобщения детей к ценностям и средствам человеческой жизнедеятельности» [7].

Основой работы по коррекции дисграфии считается принцип дифференцированного подхода, который предполагает опираться не только на этиологию, механизмы и структуру данного нарушения, но и на показатели уровня выраженности дисграфии.

«При одном и том же виде дисграфии уровень недоразвития тех или иных функций, следовательно, и выраженность нарушения письма может быть различной» [9].

Изучим виды дисграфии и способы коррекции, предложенные Р.Е. Лалаевой.

Оптическая дисграфия. Коррекционные упражнения оптической дисграфии имеют разноформатную подачу информации и «включают в себя следующие направления:

- развитие зрительных функций;
- формирование пространственных представлений;
- развитие графомоторных навыков» [20].

«Развитие зрительных функций. Ведется работа по увеличению объема зрительной памяти, восприятия цветов и контуров объектов. Детей учат распознавать объекты через их силуэты и различать наложенные друг на друга изображения» [3]. В дальнейшем основной упор делается на различение

похожих букв, их сопоставление с образами предметов.

Формирование пространственных представлений. Для детей с оптической дисграфией важно стимулировать формирование пространственного восприятия окружающего мира, на собственном теле. В это направлении педагог занят уточнением различий между терминами «левый-правый», «верхний-нижний» и «передний-задний». Анализируют расположение объектов, знаков, букв в пространстве.

Развитие графомоторных навыков. На этом этапе выполняются специальные упражнения для пальцев рук, а также массажирование рук, включая кисти и ладони. В процессе обучения детей важно включать занятия такими видами деятельности, как создание фигурок из пластилина, нанесение линий по шаблонам, контурную прорисовку и сборку пазлов.

Аграмматическая дисграфия. Коррекционные упражнения аграмматической дисграфии включают в себя работу над связной речью, словоизменением и пассивным словарем.

«Во время работы концентрируются на методах изменения существительных (в зависимости от числа и падежа), прилагательных (в зависимости от числа, падежа и рода), глаголов (в зависимости от числа, рода и лица)» [3].

Акустическая дисграфия. Коррекционные упражнения акустической дисграфии включают задания и игры, направленные на формирование слухового внимания.

Для улучшения у детей восприятия звуков речи, необходимо научить их выделению ключевых звуков среди прочих, тренировать выбор изображения или слова по начальному звуку.

Для коррекции и развития навыков письма предлагаются речевые упражнения, направленные на корректировку трудных участков:

- отхлопывание или отстукивание слов по слогам;
- выделение гласных звуков в слогах и словах;
- повторение слова по слогам;

– выделение первого слога из названий картинок.

Артикуляционно-акустическая дисграфия. Коррекционные упражнения артикуляционно-грамматической дисграфии включают задания и игры, направленные на отработку проблемных мест на письме.

Одним из направлений коррекционной работы всех видов дисграфии является совместная деятельность педагога и детей.

«Обращение к толкованию понятия «совместная деятельность» и к сущностным его характеристикам, исследуемым в работах отечественных ученых, позволяет выделить наличие общей ситуации взаимодействия ее участников – педагога и детей, их двустороннюю активность, общность эмоционального, когнитивного, деятельностного компонента личности каждого участника.

При этом результаты развития детей, качество освоения ими содержания, заключенного в программе, во многом зависят от того, насколько грамотно организована эта деятельность.

В трудах классиков отечественной науки Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина подчеркивается, что именно в совместной с взрослым деятельности ребенок осваивает те действия, которые самостоятельно выполнить еще не может. Данные действия образуют зону ближайшего развития ребенка, становясь его индивидуальным достоянием на следующем этапе» [16].

Глава 2 Экспериментальная работа по реализации педагогических условий развития навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией

2.1 Выявление уровня выраженности дисграфии у детей 6-7 лет

На констатирующем этапе эксперимента проводилась работа по выявлению уровня выраженности дисграфии у детей 6-7 лет.

Экспериментальная работа проводилась на базе структурного подразделения, реализующего общеобразовательные программы дошкольного образования «Детский сад №36» государственного бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы №6 городского округа Сызрань. В исследовании приняли участие 6 воспитанников 6-7 лет подготовительной группы компенсирующей направленности. У всех детей согласно заключению психолого-медико-педагогической комиссии, диагностированы нарушения речи. Список детей представлен в таблице А.1 приложения А.

В качестве диагностического инструментария были подобраны методики Е.А. Стребелевой, Т.А. Фотековой, В.К. Шептуновой, Е.С. Зайцевой, Г.В. Чиркиной, И.Т. Власенко и представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта исследования

Вид дисграфии	Показатель	Диагностическая методика
Оптическая	Состояние зрительных функций, пространственных представлений, графомоторного навыка (сила нажима, точность и плавность движений)	«Диагностическая методика 1 «Клоун» (Е.А. Стреблева)» [18]
		«Диагностическая методика 2 «Продолжи ряд» (Е.А. Стреблева) [18]

Продолжение таблицы 1

Вид дисграфии	Показатель	Методика
Аграмматическая	Состояние связной речи, словоизменения, пассивного словаря	«Диагностическая методика 3 «Исследование связной речи» (Т.А. Фотекова)» [1]
		«Диагностическая методика 4 «Обследование импрессивной речи детей 4-7 лет» (В.К. Шептунова, Е.С. Зайцева)» [8]
Акустическая	Состояние слухового внимания, звукопроизношения	«Диагностическая методика 5 «Диагностика устной речи» (Т.А. Фотекова)» [1]
		«Диагностическая методика 6 «Обследование звукопроизношения» (Г.В. Чиркина, И.Т. Власенко)» [19]
Артикуляционно-акустическая	Состояние слухового внимания, звукопроизношения, артикуляторной моторики	«Диагностическая методика 5 «Диагностика устной речи» (Т.А. Фотекова)» [1]
		«Диагностическая методика 6 «Обследование звукопроизношения» (Г.В. Чиркина, И.Т. Власенко)» [19]
		«Диагностическая методика 7 «Обследование артикуляционного аппарата» (Г.В. Чиркина, И.Т. Власенко)» [19]

Ниже представлено описание методик и результаты констатирующего этапа эксперимента.

Первая часть диагностической карты направлена на выявление уровня выраженности оптической дисграфии у дошкольников.

Диагностическая методика 1 «Клоун» (Е.А. Стребелева).

«Цель – выявить уровень сформированности зрительных функций и пространственных представлений.

Инструкция. Взрослый показывает ребенку части разрезной картинки, просит их рассмотреть и говорит – «Сложи картинку». В случае затруднений проводится обучение. Взрослый показывает ребенку целую картинку и просит сделать такую же. Если ребенок снова не справляется с заданием, то взрослый начинает накладывать на целую картинку части разрезной – голову, затем руки. Далее ребенку предлагают завершить складывание клоуна.

Обработка и интерпретация результатов:

- 3 балла (высокий уровень) – ребенок принимает и понимает условия задания, самостоятельно выполняет задание, пользуясь различными типами ориентировки;
- 2 балла (средний уровень) – ребенок принимает и понимает условия задания, ориентируется на образец (целая картинка);
- 1 балл (низкий уровень) – ребенок принимает задание, но складывает картинку, не ориентируясь на целостность изображения» [18].

Количественные результаты методики 1 «Клоун» (Е.А. Стреблева) представлены на рисунке 1 и в таблице Б.1 приложения Б.

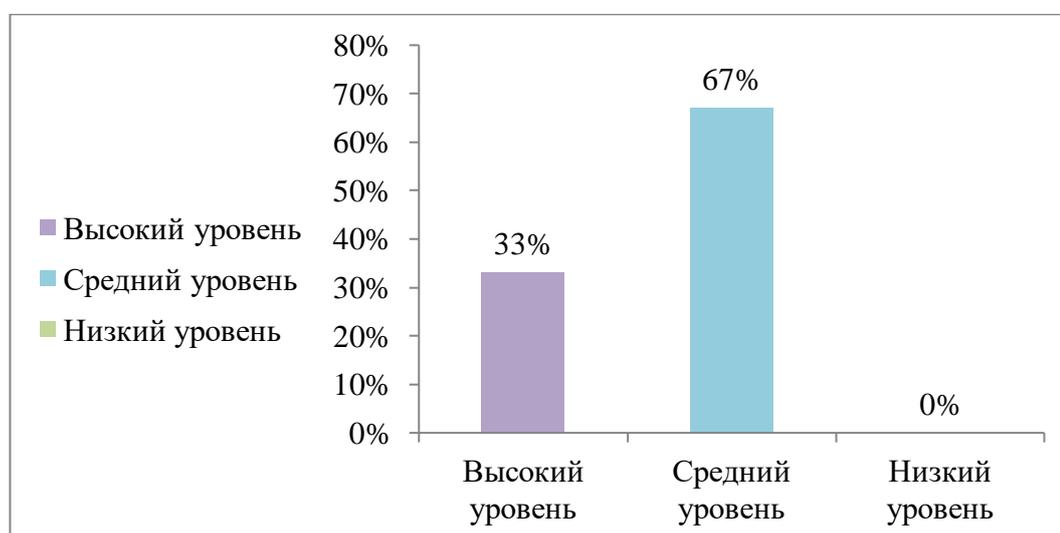


Рисунок 1 – Результаты методики 1

33% детей (Иван З., Стефания К.) показали высокий уровень, они самостоятельно выполняли поставленное задание, проявляя сосредоточенность, концентрацию зрительного внимания и слаженность действий.

У 67% детей (Ксения Ж., Наталья К., Андрей И., Анна М.) обозначился средний уровень. В основном, дошкольники не испытывали трудностей в понимании условий задания, но некоторым потребовалась определенная помощь в особенностях выполнения. Например, Андрей испытывал трудности

при сложении первой картинке, однако после сборки трех частей мальчик уверенно начал выполнять задание.

Низкий уровень не выявлен ни у одного ребенка.

Диагностическая методика 2 «Продолжи ряд» (Е.А. Стребелева).

«Цель – выявить уровень развития графомоторного навыка, умения принять задание, связанное с учебной деятельностью, способности анализировать образец и работать по нему.

Инструкция. Ребенка просят – «Продолжи строчку, как здесь». На листе бумаги представлены три образца письменных заданий:

- на первой строчке палочки;
- на второй – полочки и крючочки;
- на третьей – треугольники.

Обработка и интерпретация результатов:

- 3 балла (высокий уровень) – ребенок принимает и понимает условия задания; справляется с заданием без ошибок;
- 2 балла (средний уровень) – ребенок принимает и понимает условия задания; может написать некоторые образцы, однако принцип чередования элементов при написании не учитывает;
- 1 балл (низкий уровень) – ребенок принимает задание, однако не может написать по образцу; пишет только некоторые элементы образцов, не учитывая их последовательности, не соблюдая строчки» [18].

Количественные результаты методики 2 «Продолжи ряд» (Е.А. Стребелева) представлены на рисунке 2 и в таблице Б.2 приложения Б.

Высокий уровень не выявлен ни у одного ребенка.

83% детей показали средний уровень (Ксения Ж., Иван З., Наталья К., Анна М, Стефания К.), они понимали условия задания и могли написать некоторые образцы, однако не учитывали принцип чередования элементов.

Низкий уровень выявлен у одного ребенка. Андрей не смог повторить элементы по образцу и не соблюдал строчки.

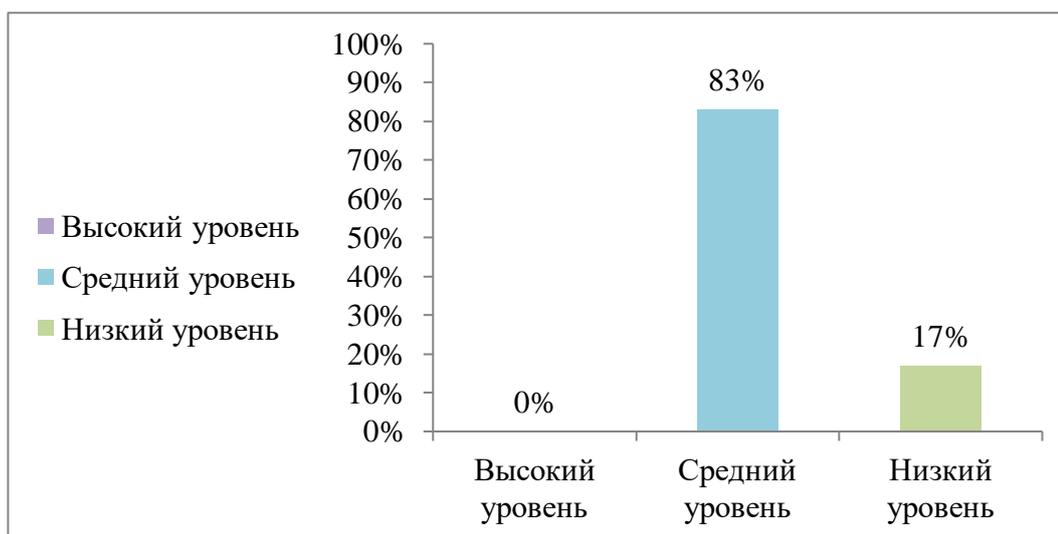


Рисунок 2 – Результаты методики 2

Следовательно, у дошкольников отсутствуют выраженные предпосылки оптической дисграфии.

Вторая часть диагностической карты направлена на выявление уровня выраженности аграмматической дисграфии у дошкольников.

Диагностическая методика 3 «Исследование связной речи» (Т.А. Фотекова).

«Цель – выявить уровень сформированности связной речи.

Инструкция. Взрослый дает ребенку задание составить рассказ по серии сюжетных картинок «Бобик» и дает инструкцию – «Посмотри на картинки, постарайся разложить их по порядку и составь рассказ».

Обработка и интерпретация результатов:

- 3 балла (высокий уровень) – рассказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности;
- 2 балла (средний уровень) – допускается незначительное искажение ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей, нет связующих звеньев;
- 1 балл (низкий уровень) – выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла, либо рассказ не завершён или отсутствует описание ситуации» [1].

Количественные результаты методики 3 «Исследование связной речи» (Т.А. Фотекова) представлены на рисунке 3 и в таблице Б.3 приложения Б.

Высокий уровень не выявлен ни у одного ребенка.

Средний уровень наблюдается у 1 человека (Наталья К.), что составляет 17%, и характеризуется небольшим искажением смысла, причинно-следственных связей, отсутствием связующих звеньев. Наталья допустила ошибку при последовательности событий, но осознав, смогла ее исправить.

У 83% детей выявлен низкий уровень сформированности связной речи. Воспитанники не справились с поставленным заданием: в их рассказах отсутствовали ключевые элементы и описание ситуации.

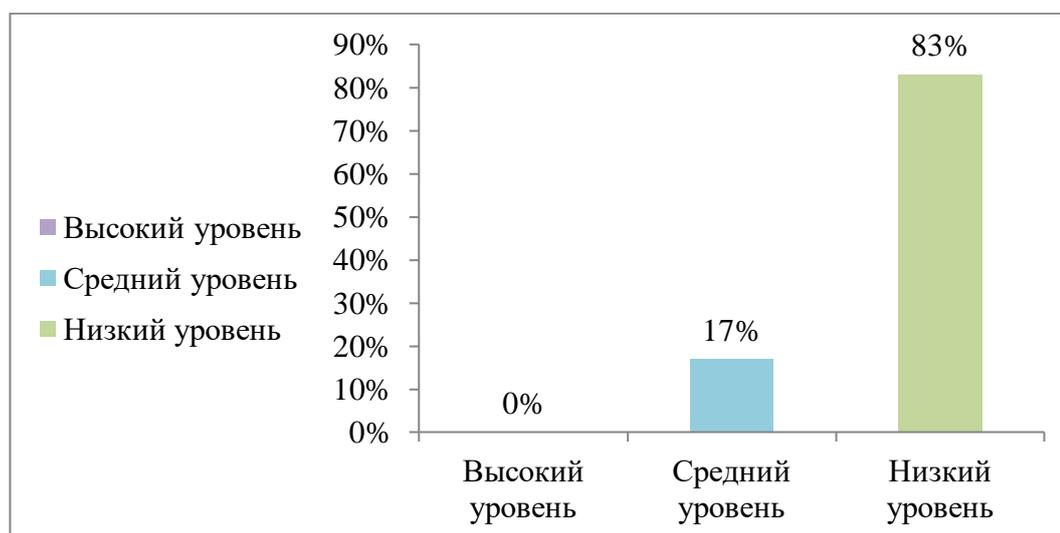


Рисунок 3 – Результаты методики 3

Исходя из этого, следует, что большинство обследуемых имеют низкий уровень сформированности связной речи.

Диагностическая методика 4 «Обследование импрессивной речи детей 4-7 лет» (В.К. Шептунова, Е.С. Зайцева).

«Цель – выявить уровень сформированности словоизменения и пассивного словаря.

Обработка и интерпретация результатов:

– 3 балла (высокий уровень) – все задания серии выполнены правильно;

- 2 балла (средний уровень) – правильно выполнена большая часть заданий серии;
- 1 балл (низкий уровень) – не выполнено ни одного задания серии или путает картинки» [8].

Количественные результаты методики 4 «Обследование импрессивной речи детей 4-7 лет» (В.К. Шептунова, Е.С. Зайцева) представлены на рисунке 4 и в таблице Б.4 приложения Б.

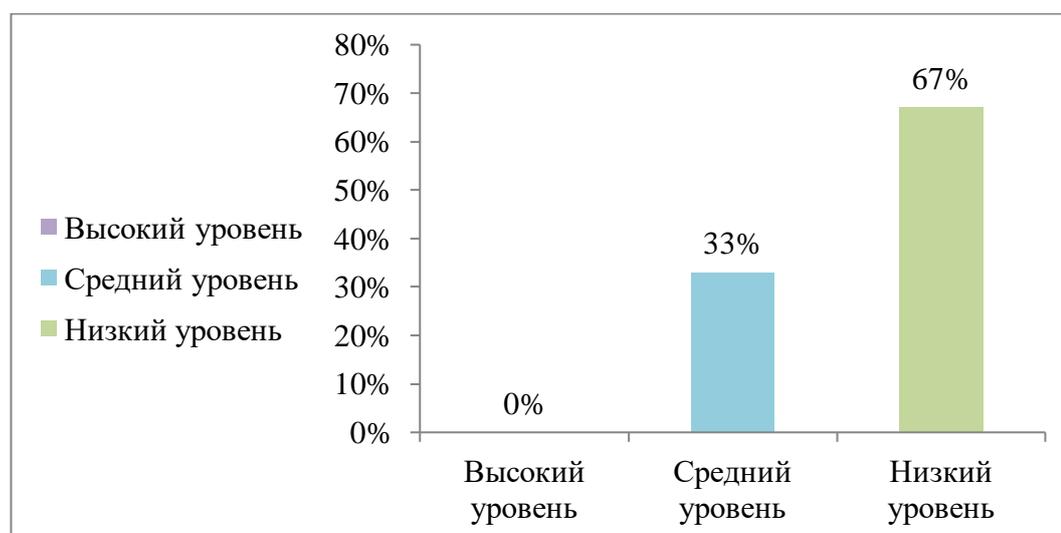


Рисунок 4 – Результаты методики 4

Высокий уровень не выявлен ни у одного ребенка.

У 33% детей среднего уровня (Иван З., Анна М.) встречались погрешности и неточности, но в большинстве случаев они исправляли их самостоятельно. Например, Анна, знакома лишь с двумя предлогами – «на» и «в», – при выборе предметных картинок на другие предлоги допускала ошибки.

Низкий уровень выявлен у 67% детей (Ксения Ж., Наталья К., Андрей И., Стефания К.). Дошкольники испытывали трудности с пониманием инструкции, часто пропускали задания, делали множество ошибок при выполнении.

Исходя из этого, следует, что большинство обследуемых имеют низкий уровень сформированности импрессивной речи.

Третья часть диагностической карты направлена на выявление уровня выраженности акустической дисграфии у дошкольников.

Диагностическая методика 5 «Диагностика устной речи» (Т.А. Фотекова).

«Цель – выявить уровень сформированности слухового внимания.

Инструкция. Слушай внимательно и повторяй за мной слоги как можно точнее:

- «ба» – «па» – «па» – «ба»;
- «са» – «ша» – «ша» – «са»;
- «ша» – «жа» – «ша» – «жа» – «ша» – «жа»;
- «ца» – «са» – «ца» – «са» – «ца» – «са»;
- «ра» – «ла» – «ра» – «ла» – «ра» – «ла».

Обработка и интерпретация результатов:

- 3 балла (высокий уровень) – точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления;
- 2 балла (средний уровень) – первый слог воспроизводится правильно, второй уподобляется первому;
- 1 балл (низкий уровень) – неточное воспроизведение обоих слогов пары с перестановкой, заменой и пропусками» [1].

Количественные результаты методики 5 «Диагностика устной речи» (Т.А. Фотекова) представлены на рисунке 5 и в таблице Б.5 приложения Б.

Высокий уровень не выявлен ни у одного ребенка.

У двух детей (Наталья К., Андрей И.) выявлен средний уровень, выполняя задание, они совершали ошибки при повторениях.

67% детей с низким уровнем слухового внимания (Ксения Ж., Иван З., Анна М., Стефания К.) неправильно различали звуки и путались при произношении.

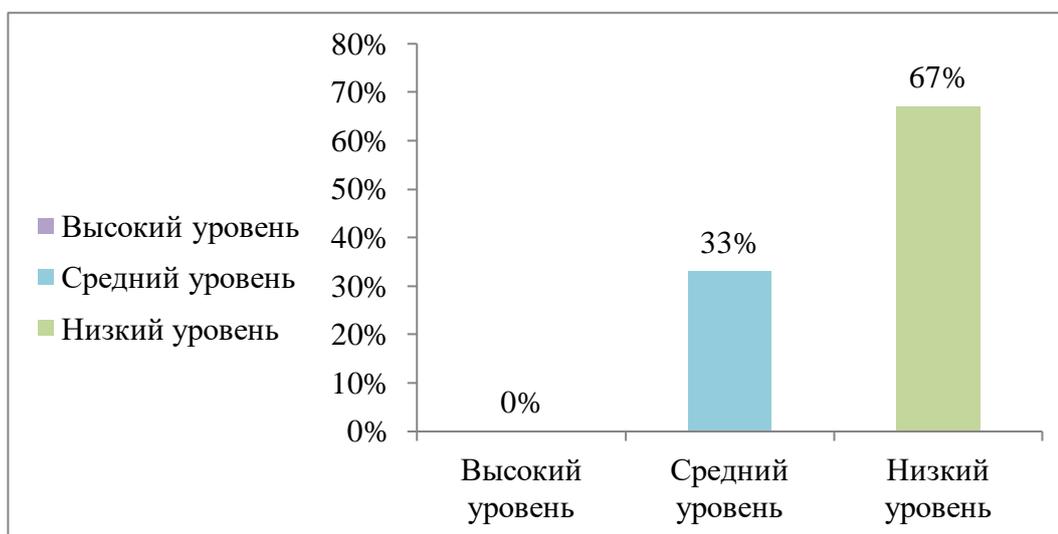


Рисунок 5 – Результаты методики 5

Исходя из этого, следует, что большинство обследуемых имеют низкий уровень сформированности слухового внимания и устной речи.

Диагностическая методика 6 «Обследование звукопроизношения» (Г.В. Чиркина, И.Т. Власенко).

«Цель – выявить уровень сформированности звукопроизношения.

Инструкция. Взрослый предлагает ребенку произнести слова с шипящими и свистящими звуками (собака, колесо, нос, сосна, пастух, касса, шапка, шуба). Особое внимание, уделяя тому, как эти звуки произносятся в предложениях, для этого предлагает повторить предложения:

- «У кошки пушистый хвост»;
- «Саша уступил место старушке»;
- «Медвежонок залез на сосну»;
- «У наседки пять пушистых цыплят»;
- «В чаще щебечут птицы».

Произношение сонорных звуков [р], [рь], [л], [ль], [м], [мь], [н], [нь] исследуется изолированно в слогах и словах (лодка, тарелка, кролик, портфель, пропеллер, маляр, рельсы, рояль, крылья).

Предложения, используемые для повторения:

- «Пара разбила тарелку»;

- «Маляр красит ларек»;
- «Корабль украшен флагами»;
- «Орел – на горе, перо – на орле».

Далее проводится исследование на произношение согласных звонких и глухих [п] – [б], [т] – [д], [к] – [г], [ф] – [в], [с] – [з] в словах и слогах (белка, вагон, кубики, бумага, звонок, медвежонок).

Предложения, используемые для повторения:

- «На дубе прыгает белка»;
- «Дети видели в лесу дупло дятла»;
- «У Зины болят зубы»;
- «Соня завязывает синий бант»;
- «Змея шипит, а жук жужжит».

Обработка и интерпретация результатов:

- 3 балла (высокий уровень) – звуки каждой группы произносятся верно;
- 2 балла (средний уровень) – один или несколько звуков группы заменяются;
- 1 балл (низкий уровень) – все или несколько звуков группы нарушены» [19].

Количественные результаты методики 6 «Обследование звукопроизношения» (Г.В. Чиркина, И.Т. Власенко) представлены на рисунке 6 и в таблице Б.6 приложения Б.

Высокий уровень не выявлен ни у одного ребенка.

33% детей (Наталья К., Андрей И.) удавалось произносить большинство звуков, что является показателем среднего уровня. Основные проблемы с различением и произнесением проявились со звуками [р] – [рь] и [л] – [ль].

У 67% дошкольников выявлен низкий уровень (Ксения Ж., Иван З., Анна М., Стефания К.). Например, Анна во всех словах заменяла звук [ш] на [с]. При проговаривании предложений, она меняла порядок слов и допускала многочисленные грамматические неточности.

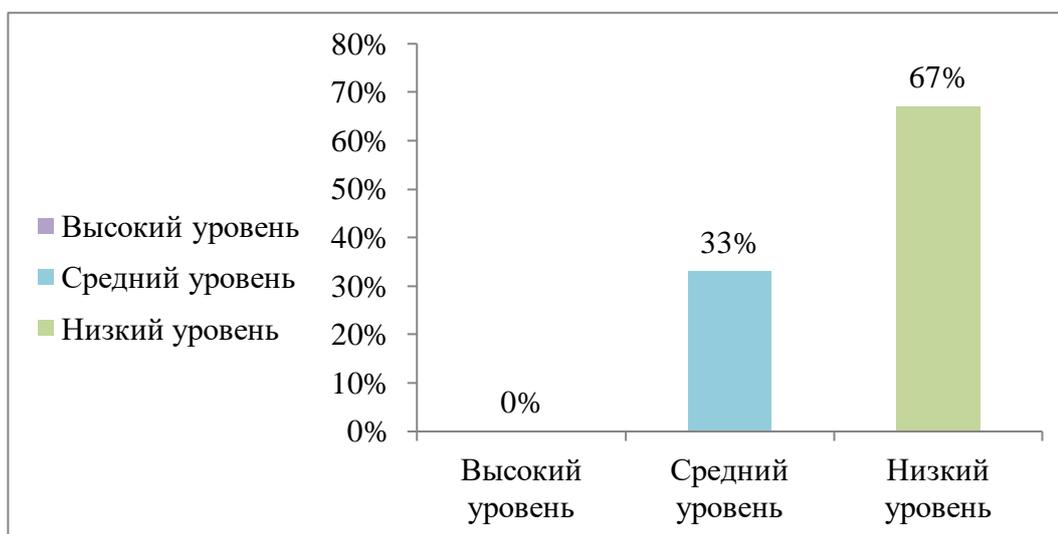


Рисунок 6 – Результаты методики 6

Исходя из этого, следует, что большинство обследуемых имеют низкий уровень сформированности звукопроизношения.

Четвертая часть диагностической карты направлена на выявление уровня выраженности артикуляторно-акустической дисграфии у дошкольников.

Количественные результаты методики 5 «Диагностика устной речи» (Т.А. Фотекова) и методики 6 «Обследование звукопроизношения» (Г.В. Чиркина, И.Т. Власенко) представлены на рисунках 5, 6 и в таблице Б.5, Б.6 приложения Б соответственно.

Диагностическая методика 7 «Обследование артикуляционного аппарата» (Г.В. Чиркина, И.Т. Власенко).

«Цель – выявить уровень сформированности артикуляторной моторики.

Инструкция. Взрослый предлагает детям внимательно посмотреть и повторить движения:

- губы в улыбке;
- язык «лопаткой» (широкий, распластаный язык неподвижно лежит на нижней губе, рот приоткрыт);
- язык «иглолочкой» (узкий язык с заостренным кончиком выдвинут изо рта, рот приоткрыт);

- «маятник» – рот открыт, язык высунут наружу и равномерно передвигается от одного уголка рта к другому;
- чередование движений губ «улыбка» – «трубочка».

Для того чтобы оценить выполнение артикуляционных движений, нужно попросить ребенка удерживать органы речи в нужном положении 3-5 секунд, последние три упражнения необходимо выполнить по 4-5 раз.

Обработка и интерпретация результатов:

- 3 балла (высокий уровень) – правильное выполнение с точным соответствием всех характеристик движения;
- 2 балла (средний уровень) – замедленное и напряженное выполнение;
- 1 балл (низкий уровень) – выполнение с ошибками, длительный поиск позы, неполный объем движения, отклонения в конфигурации, гиперкинезы или ребенок не выполняет движения» [19].

Количественные результаты методики 7 «Обследование артикуляционного аппарата» (Г.В. Чиркина, И.Т. Власенко) представлены на рисунке 7 и в таблице Б.7 приложения Б.

Один ребенок показал высокий уровень сформированности артикуляторной моторики. Наталья повторяла движения с точным соответствием всех характеристик.

У 66% дошкольников выявлен средний уровень (Ксения Ж., Иван З., Андрей И., Анна М.). Дети выполняли гимнастику с небольшими трудностями, в медленном темпе.

Низкий уровень выявлен у одного ребенка. Стефания испытывала сложности с удержанием артикуляционной позы, периодически отвлекалась.

Следовательно, отсутствуют выраженные предпосылки артикуляторно-акустической дисграфии.

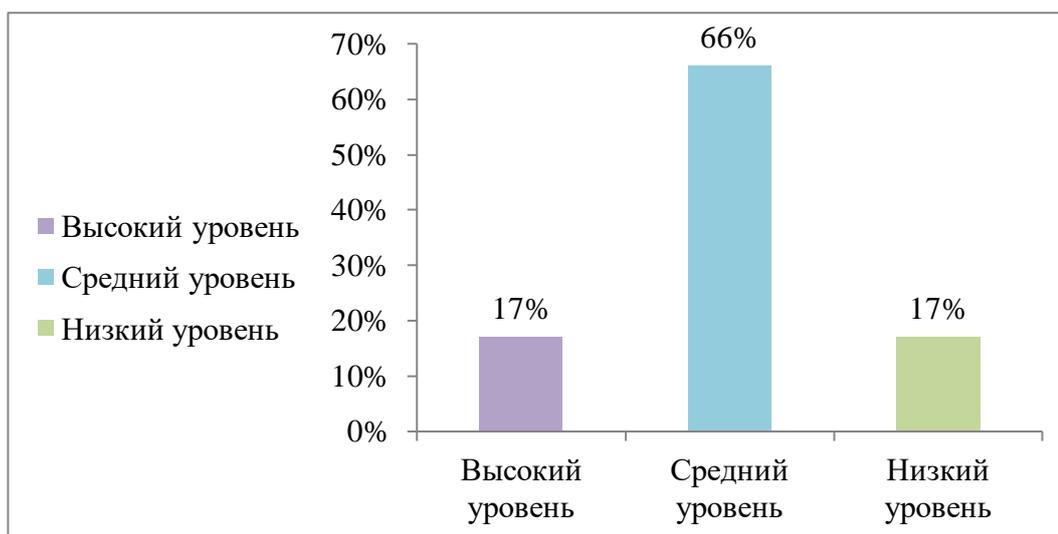


Рисунок 7 – Результаты методики 7

После проведения констатирующего этапа эксперимента можно выделить следующее:

Оптическая дисграфия – отсутствуют выраженные предпосылки.

Аграмматическая дисграфия – недостаточная сформированность грамматического строя речи; у детей возникают трудности при выполнении заданий на составление рассказа по сюжетным картинкам, а словоизменение и словообразование остаются недостаточно развитыми.

Акустическая дисграфия – слабое развитие сенсомоторной составляющей речевого процесса; дети совершают множественные ошибки в распознавании звуков и звукопроизношении.

Артикуляторно-акустическая дисграфия – отсутствуют выраженные предпосылки.

Процентное соотношение уровня выраженности видов дисграфии у обследуемых детей, полученное по результатам констатирующего этапа эксперимента по всем методикам, отображено на рисунке 8.

Результаты констатирующего этапа эксперимента указывают на преобладание выраженности аграмматической и акустической дисграфии у дошкольников, подчеркивая необходимость организации коррекционной работы.

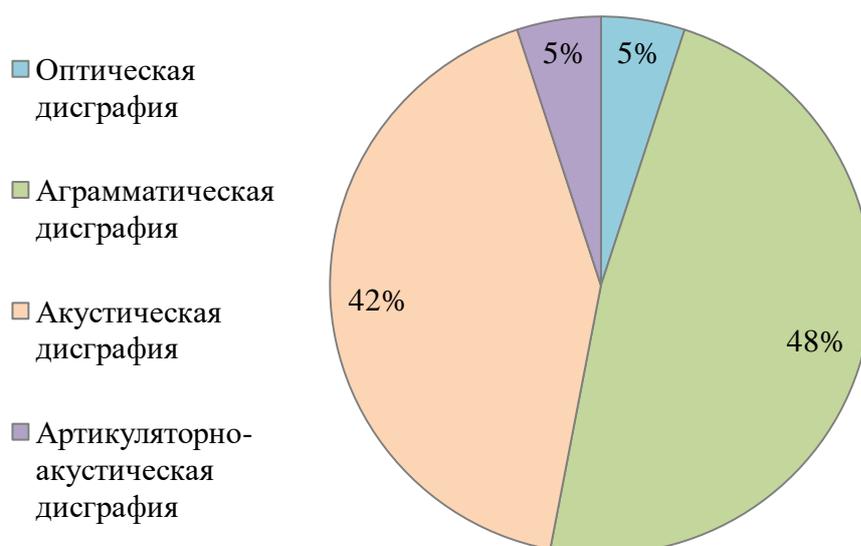


Рисунок 8 – Процентное соотношение результатов констатирующего этапа эксперимента по всем методикам

2.2 Содержание и организация работы по реализации педагогических условий развития навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией

Результаты констатирующего этапа эксперимента подтвердили актуальность темы исследования и помогли в планировании и организации формирующего этапа.

В формирующем эксперименте участвовали 6 детей в возрасте 6-7 лет с нарушениями речи.

Исходя из цели исследования и выдвинутой гипотезы, мы определили цель формирующего эксперимента – разработать содержание и организацию работы по реализации педагогических условий развития навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией.

Мы предположили, что развитие навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией будет эффективным при следующих педагогических условиях:

- осуществление подбора коррекционных упражнений с учетом уровня

выраженности дисграфии у детей 6-7 лет;

– включение коррекционных упражнений в совместную деятельность учителя-дефектолога и детей.

С учетом уровня выраженности аграмматической и акустической дисграфии у дошкольников, на основе проведенной диагностики, были отобраны коррекционные упражнения, по следующим направлениям:

– развитие импрессивной и связной речи (коррекция аграмматической дисграфии);

– развитие устной речи и звукопроизношения (коррекция акустической дисграфии).

Содержание коррекционной работы представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Содержание коррекционной работы по развитию навыков письма у детей 6-7 лет с аграмматической и акустической дисграфией

Вид дисграфии	Направления	Коррекционные упражнения
Аграмматическая	Развитие импрессивной и связной речи	«Исправь предложение», «Что из чего сделано?», «Чего много?», «Куда? Откуда?»
Акустическая	Развитие устной речи и звукопроизношения	«Замени звук», «Вспомни слова», «Первый звук», «Топни – хлопни»

Все коррекционные упражнения проводились со всей группой детей, во фронтальной форме.

Пример содержания коррекционного упражнения «Исправь предложение». Детям предлагалось исправить сказанное педагогом предложение и произнести правильное. Примеры используемых неправильных предложений:

– «Бабушка варит музыку и слушает суп»;

– «Саша пьет ватрушку и ест кисель»;

– «Мама поливает белье и стирает цветы»;

- «Таня купила мороженное на магазине»;
- «Юра учится к школе».

Все дети активно занимались упражнением. Предложения, в которых слова перепутаны местами, дети быстро исправили по смыслу. Ксюша исправила предложение про бабушку – «Бабушка варит суп, музыку слушает». Несмотря на верное исправление ошибок, наблюдалось изменение порядка слов. Наталья, рассказывая верный вариант про Сашу, запуталась и забыла вторую часть предложения. Стефания сказала предложение верно и полностью – «Саша ест ватрушку и пьет кисель». Девочки несколько раз повторили друг за другом. У Андрея получилось исправить предложение про маму – «Мама поливает цветы и стирает одежду». Трудности вызвали предложения с предлогами. Только Иван и Анна смогли найти ошибки. Ваня исправил предложение про Таню – «Таня в магазине купила мороженное». В предложении про Юру дети долго не могли найти ошибку. Только через приведенные примеры с предлогом «в» Анна исправила – «Юра учится в школе».

Пример содержания коррекционного упражнения «Что из чего сделано?». В начале упражнения предоставили детям набор картинок с предметами (стул из дерева, стакан из стекла, ведро из железа, варенье из малины, самолетик из бумаги). Расположили картинки, скрыв изображения. Показали пример выполнения. Дети поочередно брали картинки, определяли изображенный предмет, и материал из чего этот предмет сделан. Ответы детей:

- «Стул из дерева – деревчатый» (Иван);
- «Бокал стекольный» (Ксения);
- «Ведро из железа – железчатое» (Анна);

Иван правильно определил предмет и материал, но совершил типичную ошибку. Мягко поправляя мальчика, совместно исправили допущенную ошибку и несколько раз повторили правильный вариант. С картинкой «стакана из стекла» возникли трудности и при определении предмета, и при

образовании правильной формы прилагательного от слова «стекло». Помогая детям наводящими вопросами, у Натальи получилось исправить – «Ведро из железа – железное», а у Вани – «стеклянный стакан». Анна и Ксения несколько раз повторили правильные формы слов. На картинку варенья из малины, Андрей ответил, что «варенье малиновое». Мальчик употребил верную форму слова, присутствовавшую в его активном словаре. Наталья определила «самолетик из бумаги – бумажный». Дети обменивались картинками несколько раз, проговаривая и повторяя правильные варианты. Каждое занятие часть картинок заменялась.

Пример содержания коррекционного упражнения «Чего много?». В начале упражнения предоставили набор картинок с изображением множества предметов (грибов, кукол, карандашей, тетрадей, деревьев, апельсинов). Показывая детям поочередно картинки с единичными предметами, просили найти картинку с множеством и проговорить. Например, на картинке педагога один гриб, а на картинке детей – много грибов.

Ксения нашла картинку с изображением деревьев и предложила свой ответ – «Много деревьев». Проговорили со всеми детьми правильный вариант – «Одно дерево, а много деревьев». На картинку с одним грибом Анна нашла аналогичную с множеством и у нее получилось – «Тут один грибок, тут много грибников». Наташа предложила другой вариант – «Один гриб, а много грибов». Стефания верно определила картинку с одной куклой и сказала – «Это одна кукла, а это много кукол». Совместно со всеми детьми исправили допущенную ошибку и несколько раз повторили правильный вариант. Картинка с апельсинами не вызвала у детей затруднений. При словообразовании множественного числа на изображения тетрадей и карандашей, все дошкольники совершали одну и ту же ошибку, используя окончание «-ов», там, где оно не требуется. Ответы детей:

- «Один тетрадь – много тетрадок» (Стефания);
- «Это карандаш, а тут много карандашов» (Андрей);
- «Карандаш, а это карандаши» (Иван).

Совместно исправили допущенные ошибки и несколько раз повторили правильные варианты. Дети обменивались картинками несколько раз, проговаривая и повторяя верные формы слов. Каждое занятие часть картинок заменялась.

Коррекционное упражнение «Замени звук». В этом упражнении детям предлагались слоги и слова, в которых нужно было заменить один из звуков. Занятия строились по группам звуков:

- звуки [ф], [фь], дифференциация звуков [ф]-[фь], звуки [в], [вь], дифференциация звуков [в]-[вь], дифференциация звуков [ф]-[в], [фь]-[вь];
- звуки [т], [ть], дифференциация звуков [т]-[ть], звуки [д], [дь], дифференциация звуков [д]-[дь], дифференциация звуков [т]-[д], [ть]-[дь];
- звуки [м], [мь], дифференциация звуков [м]-[мь], звуки [н], [нь], дифференциация звуков [н]-[нь], дифференциация звуков [м]-[н], [мь]-[нь];
- звуки [л], [ль], дифференциация звуков [л]-[ль], звуки [р], [рь], дифференциация звуков [р]-[рь], дифференциация звуков [л]-[р], [ль]-[рь];
- звуки [с], [сь], дифференциация звуков [с]-[сь], звуки [з], [зь], дифференциация звуков [з]-[зь], дифференциация звуков [сь]-[зь], [с]-[з], звук [ц], дифференциация звуков [с]-[ц];
- звуки [ш], [ж], дифференциация звуков [ш]-[ж], [ш]-[с], [ж]-[з], звук [ч], дифференциация звуков [ч]-[т], [ч]-[ть], [ч]-[с], звук [щ], дифференциация звуков [щ]-[с], [щ]-[сь].

Пример содержания коррекционного упражнения «Замени звук» на звуки [м], [мь], [н], [нь], дифференциацию звуков [м]-[мь], [н]-[нь], [м]-[н], [мь]-[нь]. В начале занятия учитель-дефектолог показывает детям артикуляцию звуков. Затем детям предлагается повторить ряд слогов:

- «ма – мо», «ма – мо – му», «ам – ом – ум – ым»;

- «мя – ме», «мя – ме – мя», «ямь – ямь – ямь»;
- «ма – мя», «мя – му – мя», «ми – мы – ми»;
- «на – но – ну – ны», «ан – он – ун»;
- «ня – не – ню», «ань – онь – унь»;
- «на – ня», «ны – ни», «но – не – но».

Следующим этапом коррекционного упражнения является повторение слов, чередуя изучаемые звуки в начале, середине и конце слова:

- «Маша», «мыло», «муха», «музей», «мама», «комар», «замок», «хомут», «дом», «дым», «альбом»;
- «мяч», «мясо», «мишка», «медуза», «имя», «витамин», «камень», «перемена», «обмен», «смелый»;
- «набор», «носки», «ночь», «бананы», «весна», «телефоны», «кино», «сон», «слон», «кран», «санки»;
- «небо», «нить», «занятия», «няня», «песни», «Аня», «Ваня», «доченька», «конь», «осень», «лень».

Вслед за этим дошкольникам предлагались слоги и слова, в которых нужно было заменить один из звуков: «Замени звук [м] на звук [н], а звук [мь] на звук [нь]». Используемые слоги и слова:

- «ма (на)», «мо (но)», «му (ну)», «ми (ни)», «мы (ны)», «мэ (нэ)», «мя (ня)», «мя (ню)», «ме (не)»;
- «дом (Дон)», «Дима (Дина)», «моль (ноль)», «рамы (раны)», «Миша (ниша)», «самки (санки)».

Дети неохотно выполняли данное упражнение, испытывая трудности в замене звуков. Ни у одного ребенка не возникло трудностей при повторении слогов и слов. 50% детей (Наталья, Андрей, Стефания) справлялись с заданием на замену звуков после нескольких попыток. У Ксении при замене звука [м] в слове «ма» получилось – «ня». Попросив заменить звук [м] в слове «Дима», Ксюша промолчала. Совместно разобрали слово «Дима» по слогам и звукам, и у девочки вышло «Дина». Иван также допускал ошибки и испытывал трудности при выделении и распознавании звуков в словах, тогда как замену

звуков в слогах выполнял уверенно. Анна постоянно нуждалась в дополнительной поддержке и индивидуальном подходе: только при совместном разборе слов и слогов удавалось заменять звуки. Замена звука в начале и конце слова у детей получилась лучше всего.

Пример содержания коррекционного упражнения «Вспомни слова». «Детям предлагалось вспомнить и назвать как можно больше слов на заданный звук. Например, предложив звук [л], детям поочередно нужно было называть слова, начинающиеся на звук [л] (лодка, луч, лошадь)» [19].

Сначала детям задали звук [с]. Воспитанники поочередно произносили слова, начинающиеся на звук [с]. Ксюша сказала слово «собака», а Наташа назвала сразу несколько слов: «снежинка, слон, снег». Когда настала очередь Стефании, она столкнулась с трудностями, после чего остальные дети предложили множество вариантов таких слов – «суп», «сосулька», «синий». Анна хотела предложить слово «шапка», но быстро понял ошибку и исправил на «сапоги». Андрей вспомнил слово «самолет», разбираемое на предыдущем занятии.

По окончании формирующего этапа эксперимента мы отметили положительные изменения в сформированности грамматического строя речи детей, в понимании разных форм словоизменения и словообразования, улучшилась сенсомоторная составляющая речи, слуховое восприятие и звукопроизношение.

2.3 Выявление динамики уровня выраженности дисграфии у детей 6-7 лет

Ниже представлены результаты контрольного среза состояния предмета исследования. Диагностический инструментарий и интерпретация результатов на этапе контрольного среза соответствуют констатирующему этапу эксперимента.

Первая часть диагностической карты направлена на выявление уровня выраженности оптической дисграфии у дошкольников.

Диагностическая методика 1 «Клоун» (Е.А. Стребелева).

Количественные результаты контрольного этапа методики 1 «Клоун» (Е.А. Стребелева) представлены на рисунке 9 и в таблице В.1 приложения В.

67% детей (Иван З., Наталья К., Андрей И., Стефания К.) самостоятельно выполняли задание, не испытывали трудности в понимании условий задания, проявляли концентрацию зрительного внимания, сосредоточенность и слаженность действий. Исключение составили несколько детей, которым потребовалась помощь (Ксения Ж., Анна М.).

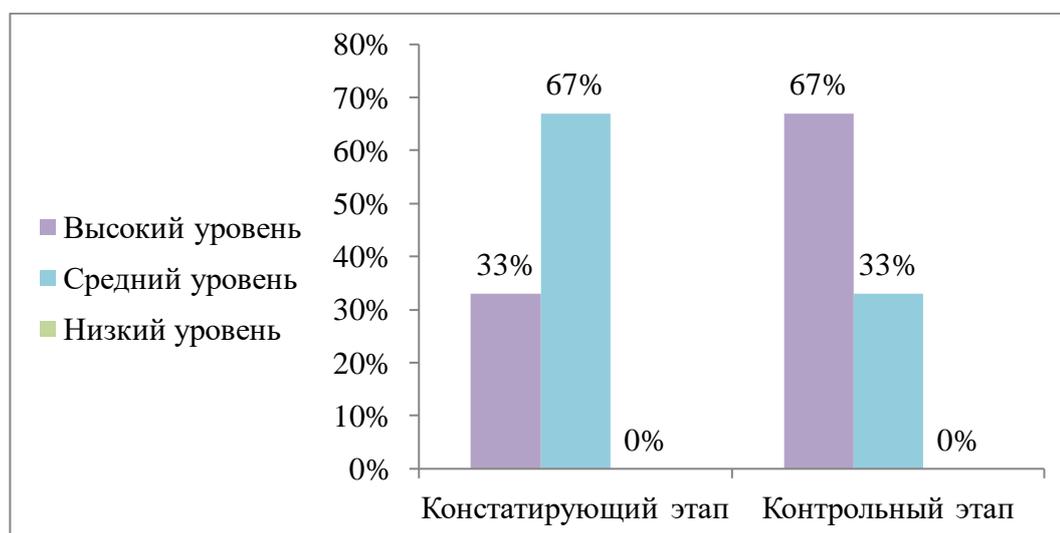


Рисунок 9 – Сравнительные результаты методики 1

Таким образом, отмечается рост высокого уровня сформированности зрительных функций и пространственных представлений у детей 6-7 лет с дисграфией.

Диагностическая методика 2 «Продолжи ряд» (Е.А. Стребелева).

Количественные результаты контрольного этапа методики 2 «Продолжи ряд» (Е.А. Стребелева) представлены на рисунке 10 и в таблице В.2 приложения В.

На контрольном этапе ни одного ребенка с низким уровнем сформированности графомоторного навыка выявлено не было. Процент детей со средним уровнем вырос до 100% относительно констатирующего этапа.

Андрей, не справившийся с заданием на констатирующем этапе, сумел выполнить аналогичное задание на контрольном. Он допускал ошибки при написании и чередовании некоторых элементов, нуждался в дополнительной поддержке при соблюдении строчки.

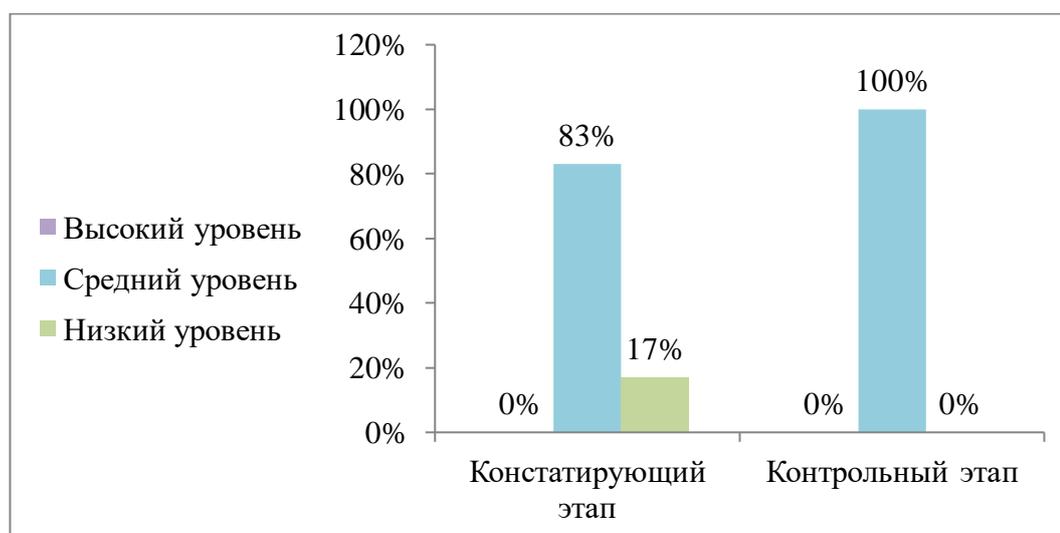


Рисунок 10 – Сравнительные результаты методики 2

Таким образом, отмечается небольшой рост сформированности графомоторного навыка у детей 6-7 лет с дисграфией.

Вторая часть диагностической карты направлена на выявление уровня выраженности аграмматической дисграфии у дошкольников.

Диагностическая методика 3 «Исследование связной речи» (Т.А. Фотекова).

Количественные результаты контрольного этапа методики 3 «Исследование связной речи» (Т.А. Фотекова) представлены на рисунке 11 и в таблице В.3 приложения В.

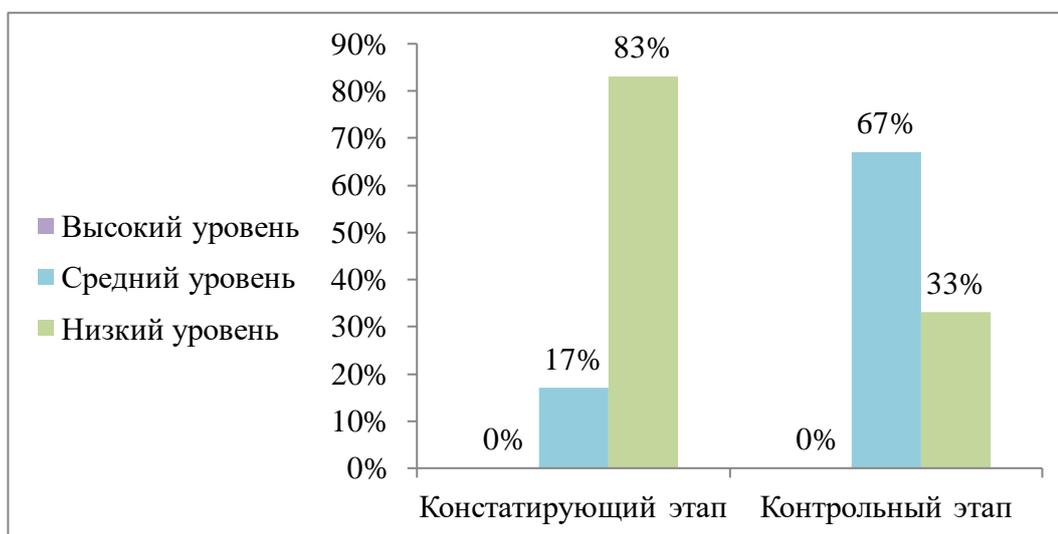


Рисунок 11 – Сравнительные результаты методики 3

На контрольном этапе исследования число дошкольников с низким уровнем уменьшилось на 50%, тогда как доля детей со средним уровнем возросла на ту же величину относительно констатирующего этапа.

Дошкольники стали допускать меньше ошибок при последовательности и описании событий, активнее использовали в свое речи прилагательные. Например, Ксюша, не справившаяся с заданием на констатирующем этапе, сумела выполнить аналогичное задание на контрольном. В ее рассказе присутствовали незначительные неточности и ошибки при описании событий, но в целом рассказ достиг логичного завершения.

Таким образом, отмечается рост среднего уровня сформированности связной речи у детей 6-7 лет с дисграфией.

Диагностическая методика 4 «Обследование импрессивной речи детей 4-7 лет» (В.К. Шептунова, Е.С. Зайцева).

Количественные результаты контрольного этапа методики 4 «Обследование импрессивной речи детей 4-7 лет» (В.К. Шептунова, Е.С. Зайцева) представлены на рисунке 12 и в таблице В.4 приложения В.

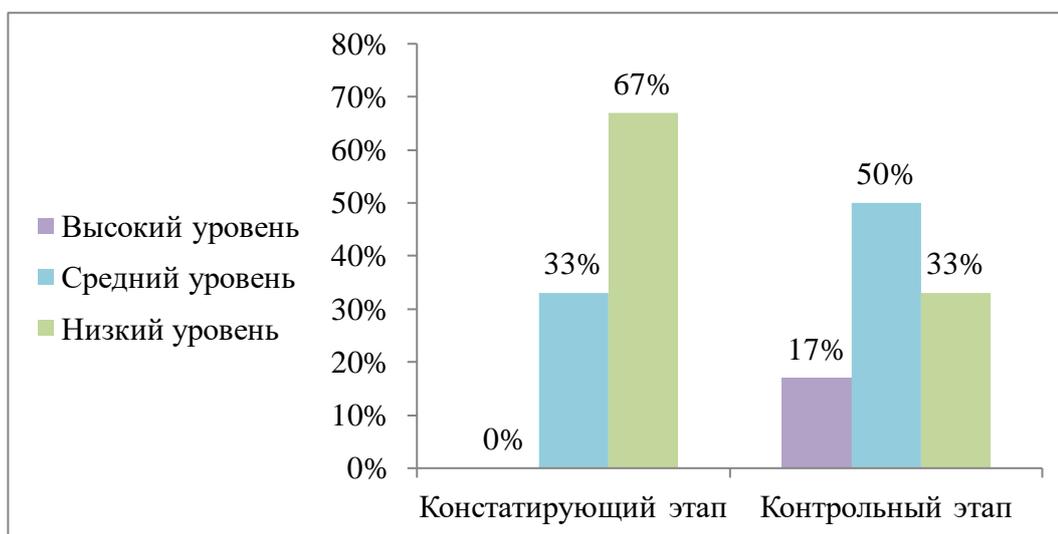


Рисунок 12 – Сравнительные результаты методики 4

На контрольном этапе исследования число дошкольников с низким уровнем уменьшилось на 34%, тогда как доля детей со средним уровнем – увеличилось на 17%. Процент детей с высоким уровнем вырос на 17% относительно констатирующего этапа благодаря тому, что Анна перешла от среднего уровня к высокому. Она успешно справилась со всеми заданиями данного упражнения, демонстрируя уверенность при работе с предметными картинками, отражающими пространственные отношения – «за», «под», «около», «перед».

Таким образом, фиксируется рост уровня сформированности словоизменения и пассивного словаря у старших дошкольников с дисграфией.

Третья часть диагностической карты направлена на выявление уровня выраженности акустической дисграфии у дошкольников.

Диагностическая методика 5 «Диагностика устной речи» (Т.А. Фотекова).

Количественные результаты контрольного этапа методики 5 «Диагностика устной речи» (Т.А. Фотекова) представлены на рисунке 13 и в таблице В.5 приложения В.

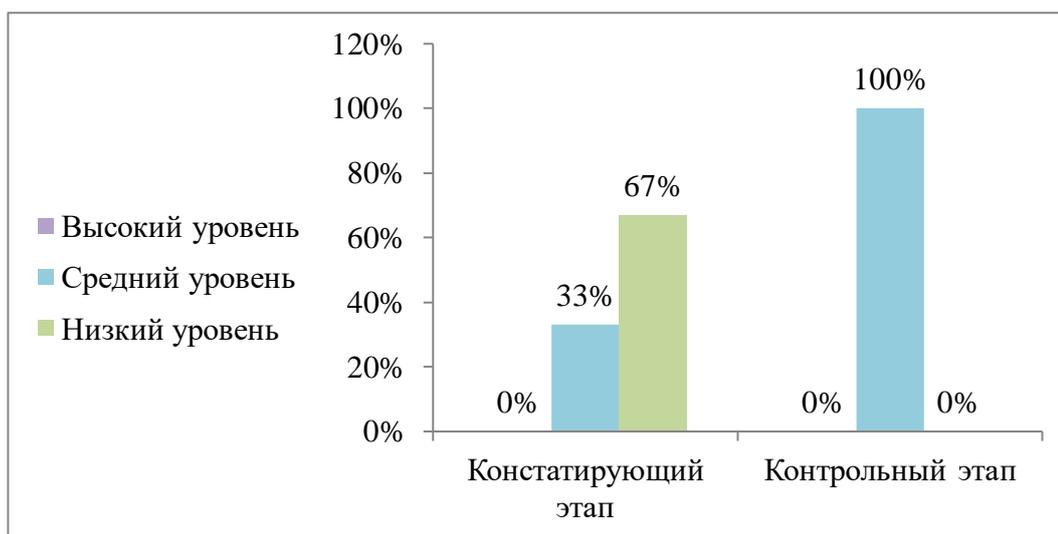


Рисунок 13 – Сравнительные результаты методики 5

На контрольном этапе не выявлено детей с низким уровнем сформированности слухового внимания. Число дошкольников среднего уровня выросло на 67% благодаря тому, что четыре ребенка перешли от низкого уровня к среднему (Ксения Ж., Иван З., Анна М., Стефания К.). Все дети уверенно определяли названные слоги, но некоторые дошкольники периодически ошибались в последовательности и повторении.

Таким образом, фиксируется рост сформированности слухового внимания у старших дошкольников с дисграфией.

Методика 6 «Обследование звукопроизношения» (Г.В. Чиркина, И.Т. Власенко).

Количественные результаты контрольного этапа методики 6 «Обследование звукопроизношения» (Г.В. Чиркина, И.Т. Власенко) представлены на рисунке 14 и в таблице В.6 приложения В.

На контрольном этапе ни одного ребенка с низким уровнем звукопроизношения выявлено не было. Процент детей со средним уровнем вырос до 100% относительно констатирующего этапа.

Благодаря совместной работе с детьми данной экспериментальной групп на формирующем этапе, на удалось достигнуть относительно правильного произношения большинства звуков. Например, Аня в результате проделанной

работы закрепила навык повторения заданного порядка слов в предложенных фразах.

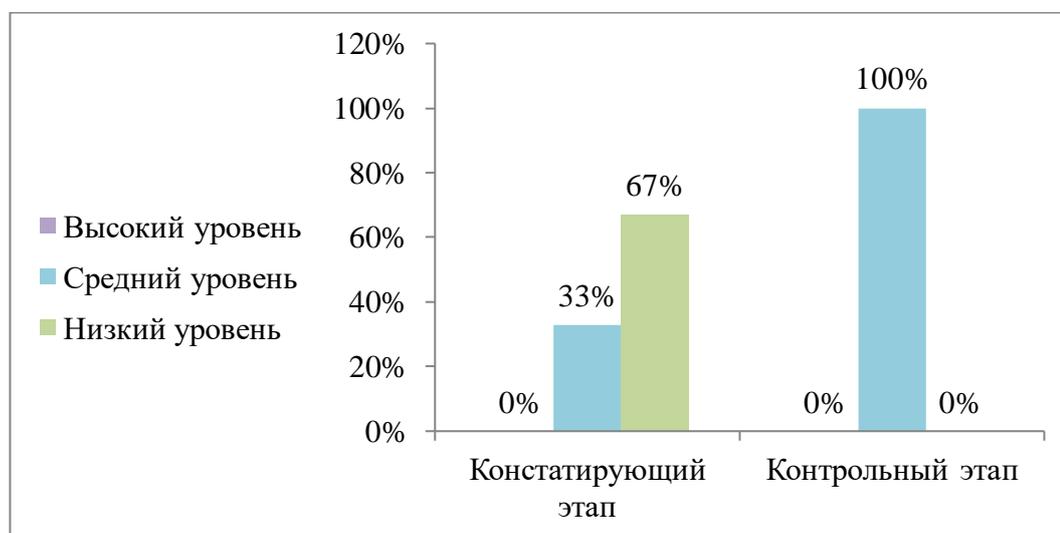


Рисунок 14 – Сравнительные результаты методики 6

Таким образом, отмечается рост среднего уровня сформированности звукопроизношения у детей 6-7 лет с дисграфией.

Четвертая часть диагностической карты направлена на выявление уровня выраженности артикуляторно-акустической дисграфии у дошкольников.

Количественные результаты методики 5 «Диагностика устной речи» (Т.А. Фотекова) и методики 6 «Обследование звукопроизношения» (Г.В. Чиркина, И.Т. Власенко) представлены на рисунке 13, 14 и в таблице В.5, В.6 приложения В соответственно.

Диагностическая методика 7 «Обследование артикуляционного аппарата» (Г.В. Чиркина, И.Т. Власенко).

Количественные результаты контрольного этапа методики 7 «Обследование артикуляционного аппарата» (Г.В. Чиркина, И.Т. Власенко) представлены на рисунке 15 и в таблице В.7 приложения В.

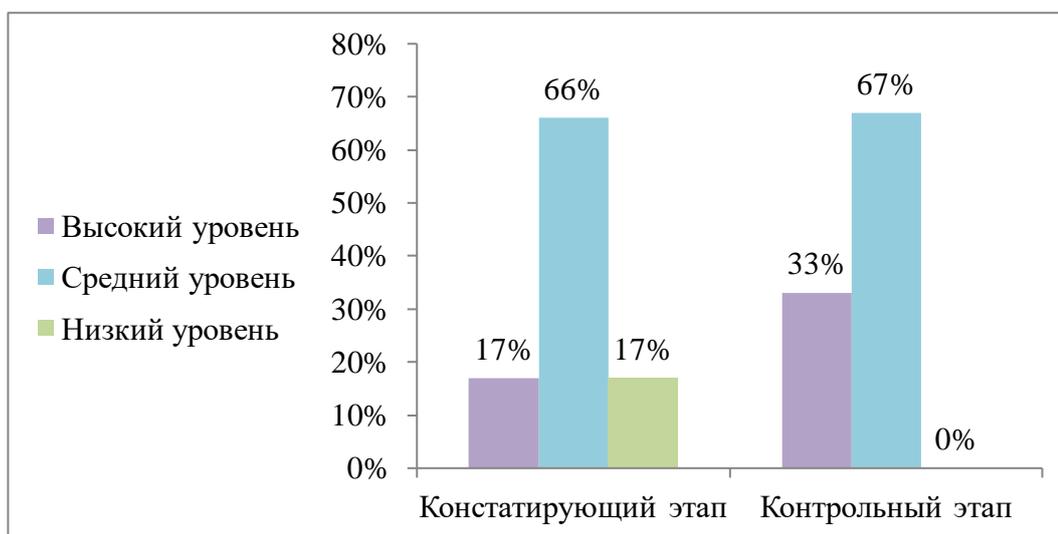


Рисунок 15 – Сравнительные результаты методики 7

Результаты по методике 7 «Обследование артикуляционного аппарата» (Г.В. Чиркина, И.Т. Власенко) на контрольном этапе не изменились.

Двое детей (Наталья К., Андрей И.) показали высокий уровень сформированности артикуляторной моторики.

Они выполняли движения с точным соответствием всех характеристик, четко исполняя все инструкции.

Дети со средним уровнем (Ксения Ж., Иван З., Анна М., Стефания К.) показывали напряженное и замедленное выполнение гимнастики, испытывали небольшие трудности.

Таким образом, отмечается небольшой рост уровня сформированности артикуляторной моторики у детей 6-7 лет с дисграфией.

Заключение

Разработка педагогических условий «развития навыков письма играет важную роль в коррекционно-развивающей работе и подготовке к обучению в школе детей 6-7 лет с предпосылками дисграфии» [15].

Результаты теоретического анализа дают основание утверждать, что «проблема недостаточной разработанности педагогических условий развития навыков письма у детей 6-7 лет с предпосылками дисграфии является актуальной в данном возрасте и требует дальнейшего теоретического осмысления» [14].

Л.Н. Толстой считал, что «в особенности избегайте требования правильности изображения, зависящей от руки, а не от головы ребенка», означающее только одно: целью обучения должна быть не беглость пальцев, а формирование письменной речи, способности излагать собственную мысль в соответствии с требованиями к языку.

В ходе работы была проанализирована психолого-педагогическая литература по данной проблеме, было раскрыто значение педагогических условий в развитии навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией.

Выявление уровня выраженности дисграфии у детей 6-7 лет на констатирующем этапе показало, что у дошкольников преобладает выраженность аграмматической и акустической дисграфии, что подчеркивало необходимость организации коррекционной работы.

Мы предположили, что развитие навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией будет эффективным при следующих педагогических условиях:

- осуществление подбора коррекционных упражнений с учетом уровня выраженности дисграфии у детей 6-7 лет;
- включение коррекционных упражнений в совместную деятельность учителя-дефектолога и детей.

На основе результатов констатирующего этапа эксперимента, а также изученных материалов по данной проблеме, была проведена работа,

основанная на реализации педагогических условий по развитию навыков письма у детей 6-7 лет с дисграфией.

В результате на контрольном этапе экспериментального исследования, по сравнению с начальными показателями на констатирующем этапе, отмечена положительная динамика в сформированности показателей, способствующих развитию навыков письма, и, соответственно, снижение уровня выраженности дисграфии, что свидетельствует об эффективности проделанной работы на формирующем этапе.

Полученные результаты на контрольном этапе эксперимента позволяют утверждать, что после проведения формирующего этапа работы уменьшился уровень выраженности дисграфии и, соответственно, увеличилось количество детей с высоким и средним уровнем сформированности звукопроизношения, импрессивной, связной и устной речи, что способствует развитию навыков письма.

Список используемой литературы

1. Ахутина Т. В., Фотекова Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников: практическое пособие. М. : Юрайт, 2025. 157 с.
2. Барабонина А. А. Профилактика и коррекция дисграфии. // Проблемы педагогики. 2018. №3.
3. Бахтиярова Ш. Дисграфия – профилактика и коррекция. Экономика и социум. 2021. №11-1. С. 812-814.
4. Безруких М. М. Обучение письму. Екатеринбург : Рама Пабблишинг, 2009. 607 с.
5. Безруких М. М., Крещенко О. Ю. Психофизиологические механизмы формирования навыка письма у детей 6-7 и 9-10 лет. Новые исследования. 2013. №4. С. 4-19.
6. Воропаева И. Н. Дисграфия – профилактика и коррекция. Проблемы педагогики. 2019. №5. С. 69-71.
7. Задворнов С. А., Шилова И. В. Определение содержания понятия «педагогические условия» методом контент-анализа. Современные наукоемкие технологии. 2020. №12 (часть 2). С. 401-405.
8. Зайцева Е. С., Шептунова В. К. Тестовая методика обследования речи детей в возрасте 4-7 лет. СПб. : КАРО, 2015. 72 с.
9. Крупнова С. В. Методы преодоления дисграфии и дислексии у младших школьников. // 1 сентября. 2022. №1. С. 157-162.
10. Левина Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей. // Специальная школа. 1967. №2. С. 121-130.
11. Лопатина Л. В., Баряева Л. Б. Методика исследования и оценки навыков графической коммуникации у ребенка как потенциального пользователя дополнительной и альтернативной системы коммуникации. // Специальное образование. 2018. №3. С. 20-35.
12. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1950. 83 с.

13. Мелюханова Е. Е. Коррекция дисграфии у младших школьников. // Инновационная наука. 2017. №9.
14. Парамонова Л. Г. Логопедия. Дисграфия. Дислексия. Учебно-практическое пособие. Упражнения для развития и коррекции письменной речи. СПб. : Наука и техника, 2025. 400 с.
15. Разумная Е. В. Дисграфия. // ПедВики. 2023. №1.
16. Скобелева Н. А. Современные подходы к организации совместной деятельности педагога с детьми дошкольного возраста. // Нижегородское образование. 2013. №4. С. 74-79.
17. Стороженко С. В., Ильминская П. А. Консультация для родителей по теме: «Дисграфия». // Вестник науки и образования. 2022. №10-1.
18. Стребелева Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: методическое пособие с приложением альбома «Наглядный материал для обследования детей». М. : Просвещение, 2020. 182 с.
19. Чиркина Г. В. Методы обследования речи детей. М. : Академия, 2019. 238 с.
20. Штерц О. М. Когнитивные процессы у детей с дислексией и дисграфией. // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №71-2. С. 476-480.
21. Щапова Е. В., Галкина И. А. Особенности подготовки детей седьмого года жизни к письму. // Интерактивная наука. 2024. №1. С. 34-35.
22. Яковлева Н. Н. Развитие фонематических компонентов речи у обучающихся с дисграфией. // Специальное образование. 2021. №2. С. 115-124.

Приложение А

Список детей, участвующих в эксперименте

Таблица А.1 – Список детей, участвующих в эксперименте

Имя, Ф. ребенка	Полный возраст	Диагноз
1. Ксения Ж.	6 лет	Общее недоразвитие речи III уровня
2. Иван З.	7 лет	Общее недоразвитие речи III уровня
3. Наталья К.	7 лет	Интеллектуальное развитие на нижней границе возрастной группы
4. Андрей И.	7 лет	Интеллектуальное развитие на нижней границе возрастной группы
5. Анна М.	6 лет	Общее недоразвитие речи III уровня
6. Стефания К.	6 лет	Общее недоразвитие речи III уровня

Приложение Б

Результаты исследования на констатирующем этапе эксперимента

Таблица Б.1 – Протокол по методике 1 «Клоун» (Е.А. Стребелева)

Имя, Ф. ребенка	Количество набранных баллов	Уровень
1. Ксения Ж.	2 балла	Средний
2. Иван З.	3 балла	Высокий
3. Наталья К.	2 балла	Средний
4. Андрей И.	2 балла	Средний
5. Анна М.	2 балла	Средний
6. Стефания К.	3 балла	Высокий

Таблица Б.2 – Протокол по методике 2 «Продолжи ряд» (Е.А. Стребелева)

Имя, Ф. ребенка	Количество набранных баллов	Уровень
1. Ксения Ж.	2 балла	Средний
2. Иван З.	2 балла	Средний
3. Наталья К.	2 балла	Средний
4. Андрей И.	1 балл	Низкий
5. Анна М.	2 балла	Средний
6. Стефания К.	2 балла	Средний

Таблица Б.3 – Протокол по методике 3 «Исследование связной речи» (Т.А. Фотекова)

Имя, Ф. ребенка	Количество набранных баллов	Уровень
1. Ксения Ж.	1 балл	Низкий
2. Иван З.	1 балл	Низкий
3. Наталья К.	2 балла	Средний
4. Андрей И.	1 балл	Низкий
5. Анна М.	1 балл	Низкий
6. Стефания К.	1 балл	Низкий

Продолжение Приложения Б

Таблица Б.4 – Протокол по методике 4 «Обследование импрессивной речи детей 4-7 лет» (В.К. Шептунова, Е.С. Зайцева)

Имя, Ф. ребенка	Количество набранных баллов	Уровень
1. Ксения Ж.	1 балл	Низкий
2. Иван З.	2 балла	Средний
3. Наталья К.	1 балл	Низкий
4. Андрей И.	1 балл	Низкий
5. Анна М.	2 балла	Средний
6. Стефания К.	1 балла	Низкий

Таблица Б.5 – Протокол по методике 5 «Диагностика устной речи» (Т.А. Фотекова)

Имя, Ф. ребенка	Количество набранных баллов	Уровень
1. Ксения Ж.	1 балл	Низкий
2. Иван З.	1 балл	Низкий
3. Наталья К.	2 балла	Средний
4. Андрей И.	2 балла	Средний
5. Анна М.	1 балл	Низкий
6. Стефания К.	1 балл	Низкий

Таблица Б.6 – Протокол по методике 6 «Обследование звукопроизношения» (Г.В. Чиркина, И.Т. Власенко)

Имя, Ф. ребенка	Количество набранных баллов	Уровень
1. Ксения Ж.	1 балл	Низкий
2. Иван З.	1 балл	Низкий
3. Наталья К.	2 балла	Средний
4. Андрей И.	2 балла	Средний
5. Анна М.	1 балл	Низкий
6. Стефания К.	1 балл	Низкий

Продолжение Приложения Б

Таблица Б.7 – Протокол по методике 7 «Обследование артикуляционного аппарата» (Г.В. Чиркина, И.Т. Власенко)

Имя, Ф. ребенка	Количество набранных баллов	Уровень
1. Ксения Ж.	2 балла	Средний
2. Иван З.	2 балла	Средний
3. Наталья К.	3 балла	Высокий
4. Андрей И.	2 балла	Средний
5. Анна М.	2 балла	Средний
6. Стефания К.	1 балл	Низкий

Приложение В

Результаты исследования на контрольном этапе эксперимента

Таблица В.1 – Протокол по методике 1 «Клоун» (Е.А. Стребелева)

Имя, Ф. ребенка	Количество набранных баллов	Уровень
1. Ксения Ж.	2 балла	Средний
2. Иван З.	3 балла	Высокий
3. Наталья К.	3 балла	Высокий
4. Андрей И.	3 балла	Высокий
5. Анна М.	2 балла	Средний
6. Стефания К.	3 балла	Высокий

Таблица В.2 – Протокол по методике 2 «Продолжи ряд» (Е.А. Стребелева)

Имя, Ф. ребенка	Количество набранных баллов	Уровень
1. Ксения Ж.	2 балла	Средний
2. Иван З.	2 балла	Средний
3. Наталья К.	2 балла	Средний
4. Андрей И.	2 балла	Средний
5. Анна М.	2 балла	Средний
6. Стефания К.	2 балла	Средний

Таблица В.3 – Протокол по методике 3 «Исследование связной речи» (Т.А. Фотекова)

Имя, Ф. ребенка	Количество набранных баллов	Уровень
1. Ксения Ж.	2 балла	Средний
2. Иван З.	2 балла	Средний
3. Наталья К.	2 балла	Средний
4. Андрей И.	2 балла	Средний
5. Анна М.	1 балл	Низкий
6. Стефания К.	1 балл	Низкий

Продолжение Приложения В

Таблица В.4 – Протокол по методике 4 «Обследование импрессивной речи детей 4-7 лет» (В.К. Шептунова, Е.С. Зайцева)

Имя, Ф. ребенка	Количество набранных баллов	Уровень
1. Ксения Ж.	1 балл	Низкий
2. Иван З.	2 балла	Средний
3. Наталья К.	2 балла	Средний
4. Андрей И.	2 балла	Средний
5. Анна М.	3 балла	Высокий
6. Стефания К.	1 балла	Низкий

Таблица В.5 – Протокол по методике 5 «Диагностика устной речи» (Т.А. Фотекова)

Имя, Ф. ребенка	Количество набранных баллов	Уровень
1. Ксения Ж.	2 балла	Средний
2. Иван З.	2 балла	Средний
3. Наталья К.	2 балла	Средний
4. Андрей И.	2 балла	Средний
5. Анна М.	2 балла	Средний
6. Стефания К.	2 балла	Средний

Таблица В.6 – Протокол по методике 6 «Обследование звукопроизношения» (Г.В. Чиркина, И.Т. Власенко)

Имя, Ф. ребенка	Количество набранных баллов	Уровень
1. Ксения Ж.	2 балла	Средний
2. Иван З.	2 балла	Средний
3. Наталья К.	2 балла	Средний
4. Андрей И.	2 балла	Средний
5. Анна М.	2 балла	Средний
6. Стефания К.	2 балла	Средний

Продолжение Приложения В

Таблица В.7 – Протокол по методике 7 «Обследование артикуляционного аппарата» (Г.В. Чиркина, И.Т. Власенко)

Имя, Ф. ребенка	Количество набранных баллов	Уровень
1. Ксения Ж.	2 балла	Средний
2. Иван З.	2 балла	Средний
3. Наталья К.	3 балла	Высокий
4. Андрей И.	3 балла	Высокий
5. Анна М.	2 балла	Средний
6. Стефания К.	2 балла	Средний