

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 Психолого-педагогические условия развития элементарных навыков письма у
детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи

Обучающийся

Ю.В. Нигалс

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. пед. наук, доцент О.А. Еник

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

Аннотация

Бакалаврская работа рассматривает решение актуальной проблемы – психолого-педагогические условия развития элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи.

Целью исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность психолого-педагогических условий развития элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи.

В ходе работы решаются задачи изучения и анализа психолого-педагогической литературы по проблеме развитие элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи; рассмотреть классификацию письма детей с общим недоразвитием речи; провести диагностику письма старших дошкольников с общим недоразвитием речи; провести коррекционную работу по развитию элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи.

Бакалаврская работа имеет новизну и практическую значимость; работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (46 источников) и 4 приложений.

Текст бакалаврской работы изложен на 62 странице. Общий объем работы с приложениями – 68 страниц. Текст работы иллюстрируют 5 рисунков и 6 таблиц.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретические основы развития элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи.....	9
1.1 Особенности развития элементарных навыков письма у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи.....	9
1.2 Характеристика психолого-педагогических условий развития элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи	12
Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по реализации психолого-педагогических условий развития элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи ..	26
2.1 Выявление уровня развития навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи.....	26
2.2 Содержание и организация психолого-педагогических условий развития элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи.....	37
2.3 Изучение динамики развития элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи.....	50
Заключение.....	55
Список используемой литературы.....	60
Приложение А Список детей	63
Приложение Б Материал для конспекта совместной деятельности.....	64
Приложение В Материал для проведения исследования.....	66
Приложение Г Графический рисунок.....	68

Введение

Подготовка ребенка к обучению в школе всегда связана с рядом трудностей. Важно, чтобы ребенок был готов, как физически, так и психологически, овладел необходимыми предпосылками для успешного усвоения школьной программы, предпосылками к овладению письменной речью. Старший дошкольный возраст – определяющий возрастной период в формировании у ребенка готовности к обучению в школе. Для детей старшего дошкольного возраста «с речевыми нарушениями решение данной проблемы имеет особое значение, так как оно связано с проблемой ранней адаптации таких детей» [7].

На современном этапе исследователи отмечают стремительный рост речевой патологии в силу множества пагубных биологических и социальных причин. Распространенным речевым расстройством среди детей дошкольного возраста является общее недоразвитие речи [7].

Изучением речевой патологии занимались такие исследователи, как: Л.Г. Логинова, И.Н. Ефименкова [2], Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова и многие другие. По мнению Л.Г. Парамоновой, коррекционная логопедическая работа недостаточно эффективна и количество детей с речевой патологией увеличилось [27]. Автор обращает внимание на то, что нарушение письменной речи является проблемой для ребенка. Расстройство письменной речи затрудняет процесс усвоения школьной программы, при этом успешность обучения снижается, что в свою очередь вызывает вторичные психические наслоения в личности ребенка.

Дошкольники с речевыми нарушениями входят в группу риска и без помощи специалистов воспитателя-логопеда они не могут справиться с усвоением школьной программы. Дети не в состоянии уловить разницу в звучании акустически близких по смыслу слов, фонем, что приводит формированию дефектного произношения звуков или слов. Такие дети не способны в слове выделить каждую звуковую единицу, сам процесс

перекодирования слова в письмо долгое время у них остается несформированным. Дети с речевыми нарушениями не могут различить и слова-паронимы, не в состоянии найти звук необходимой позиции в слове, не могут сделать и звуковой анализ синтеза слова. Все образцы у детей с нарушениями речи нарушены, в них нет логико-временных связей в повествовании, дети способны просто переставить части рассказа местами, но при этом пропустить важный элемент сюжета, делая бедным его содержание.

Существует прямая взаимосвязь между уровнем речевого развития, уровнем развития основных функций психики и уровнем развития интеллекта. В этом заключается глубина и сложность проблемы. Другими словами, ребенок с нарушениями в речи сталкивается с серьезными сложностями в овладении грамотой, возникают проблемы в развитии внимания, памяти, мышления, восприятия и воображения. Вместе с тем необходимо дополнительно изучать речевые проблемы, а также разрабатывать способы их преодоления и коррекции.

Значительную часть детей, не овладевших в нормативные сроки звуковой стороной языка, составляют дети в возрасте 6-7 лет. При сформированном интеллектуальном развитии, без нарушения слуха, они, как правило, в дальнейшем испытывают трудности в усвоении школьной программы и, особенно при овладении чтением и письмом, и составляют группу риска по неуспеваемости.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) в основную общеобразовательную программу дошкольного образования «обучение детей письменной речи не входит, так как эта деятельность не доступна в силу возрастных особенностей для детей дошкольного возраста. При этом ряд авторов (например, В.М. Лыков), советуют активно использовать в дошкольном детстве доступные для детей данного возрастного периода, следующие средства подготовки детей к овладению графикой письма:

рисование, разнообразные виды конструирования» [9].

Однако тонкие движения, которые мы наблюдаем в процессе письма, не воспроизводятся ни в лепке, ни в рисовании – наиболее близких к этому виду деятельности. В процесс письма вовлекаются наиболее сложные движения руки и пальцев, зрительное восприятие подчиняется другим целям, ни как в изобразительной деятельности [1].

На основе всего вышесказанного, обнаруживается противоречие между необходимостью развития элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи и недостаточностью разработанностью психолого-педагогических условий реализации данного процесса [3].

Выявленное противоречие позволило нам определить проблему исследования: каковы психолого-педагогические условия развития элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи? [3].

Цель исследования: изучить и апробировать психолого-педагогические условия развития элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи.

Объект исследования: процесс развития элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия развития элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что развитие элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи будет эффективным при следующих психолого-педагогических условиях:

- учтены возрастные особенности детей;
- подобраны специальные дидактические игры на развитие элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи;
- обучение детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи элементарным навыкам письма происходит поэтапно.

Задачи исследования:

- изучить психолого-педагогическую литературу, связанную с развитием элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи;
- изучить и проанализировать методики и методики для развития элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи;
- провести коррекционную логопедическую работу по устранению ошибок у старших дошкольников.

Теоретическо-методологической основой исследования выступают исследования:

- положения о единстве и неразрывности психических процессов и речи, теория речевой деятельности (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия);
- теоретические основы по подготовке к обучению грамоте дошкольников (А.Р. Лурия, И.Н. Садовникова, Т.Б. Филичева, П.Н. Анохина);
- изучение нарушений письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, организация коррекционной работы (Т.Б. Филичева, А.Н. Корнев, Л.Г. Парамонова);
- нарушения процесса рассматриваются в различных аспектах: психологическом, нейропсихологическом, педагогическом (А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Л.Г. Парамонова, М.Е. Хватцев);
- исследование особенностей развития в дошкольном возрасте Л.В. Венедиктова, Н.А. Виноградова, Н.В. Позднякова, И.Н. Курочкина, Л.Г. Мичеева, Д.Б. Эльконина, В.К. Орфинская, В.М. Акименко, Л.С. Вакуленко.

«Методы исследования:

- теоретические: анализ психолого-педагогической литературы; систематизация, обобщение;
- эмпирические: констатирующий, формирующий и контрольный этапы эксперимента;
- методы обработки результатов: количественный и качественный анализ полученных данных» [10].

Экспериментальная база исследования: Самарская область, г. Жигулевск, ГБОУ СОШ№6 СПДС «Иволга». В данном исследовании принимали участие 16 испытуемых детей в возрасте 6-7 лет.

Новизна исследования заключается в том, что выявлены психолого-педагогические условия развития элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что обоснованы психолого-педагогические условия развитие навыков письма детей 6-7 лет письму с общим недоразвитием речи.

Практическая значимость исследования заключается в том, что «разработанное содержание работы по условиям развития навыков письма детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи с применением психолого-педагогических условий может быть использовано в образовательном процессе других дошкольных образовательных организаций» [2].

Структура работы. Данная работа состоит из введения, 2 глав, подразделов к ним, заключения, и списка использованных источников и литературы.

Глава 1 Теоретические основы развития элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи

1.1 Особенности развития элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи

Формирование навыков речевого поведения в период дошкольного детства рассматривается в аспекте формирования потребности в общении, специфики общения ребенка с взрослыми и сверстниками, сформированности коммуникативных навыков и навыков речевого этикета [9].

«Л.С. Выготский, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева выделяют «4 возрастных периода формирования навыков речевого поведения у детей:

- младенческий возраст (от рождения до 1 года);
- от 10 месяцев до 1,5 года;
- от 1,5 до 3 лет (ранний возраст);
- от 3 до 7 лет (дошкольный период)» [4].

Основным видом деятельности детей дошкольного возраста являются игры. Ролевые игры требуют соблюдения правил и способствуют результату процесса планирования общения. Игра развивает новые виды информации и коммуникативных навыков, связанных с вербальным поведением: устные инструкции (как играть, следовать правилам или действиям), вербальное общение (разговор с кем-то, кто не участвовал в игре).

Появление контекстуальной речи (которую можно понять из самого контекста, без необходимости рассматривать ситуацию) приводит к развитию монологической речи. Дети различают типы общения на основе характеристик общения и, как следствие, развивают и укрепляют организацию общения (влияние на поведение человека).

В старшем дошкольном возрасте дети начинают осознавать словесный состав речи на основе элементарных языковых обобщений, усваивают основные лингвистические термины, что является основой для подготовки детей к школьному обучению [7].

В главную природу реки начинают играть рано, если ребенок взрослый, то общение и передача природы по основным стандартам улучшатся. П. Дик. Анохин: «человек с позиции системного теоретика служит для внедрения системы работы по этому методу за определенную плату. То есть в предвыборный школьный период, среди сверстников и детей в детских домах на работе, среди людей, в бизнесе, как показывает опыт, материал работает хорошо. Для детей старше школьного возраста заранее выбранный персонаж воспитывается в строгой форме, какое отношение нужно проявлять к людям и к окружающему миру» [7].

М. Кольцова [6] и другие исследователи имеют все основания считать рупор средством коммуникации, напоминающим устройство для выражения эмоций. С этого момента зрительно-моторную координацию можно рассматривать как еще одну область коммуникации в «мозге. Исследования показали, что, если развитие движений пальцев соответствует возрасту (что является нормальным), развитие речи также находится в пределах нормы, если развитие пальцев отстает, развитие речи отстает, независимо от того, находятся ли общие двигательные навыки в пределах нормы» [22].

А.Н. Корнева высказывает, что речь через письмо представляет собой умственную деятельность, также такая речь формируется через обучения. Эти процессы на время обучения ребенка письменной речи совершенствуются во время образовательной деятельности.

Для того чтобы с лёгкостью овладеть грамотным письмом необходимы развитые психические и физические функции организма.

Письмо, как вид деятельности включает в себя операции.

Анализ звукового слова, которое относится к первому условию письма, включает в себя определение его последовательности в слове звуков, вторым

условием является уточнение звука, различие звонких и глухих, мягких и твердых звуков, включая, шипящие и свистящие речевые звуки, фонемы.

Перешифровка зрительных схем букв в систему последовательных движений глаз и руки, необходимых для записи слова [13].

Каждая работа существует самостоятельной подсистемой, поскольку обеспечивается соответствующей "функцией". процесс письма состоит из операций. фонетический анализ символов делится на несколько операций, в ходе которых ребенок должен выбрать набор.

Словесный анализ слова, которое нужно написать, важен для его правильного написания. Этот анализ помогает определить порядок и количество звуков. Чтобы постоянно записывать отдельные звуки в слове, вам нужно их запомнить.

Таким образом, вербальный анализ и его восприятие могут быть осуществлены только посредством взаимодействия речевых движений и слухового анализа речи, а вербальная репрезентация является результатом сочетания слуховой и кинетической систем между аналитиками при создании образа рта. Звуковой состав слов может быть уточнен, например, шепотом, свистом, криками, такая технология позволяет дополнять звуки, которые необходимо записать, обозначать похожие звуки, превращая их в открытые звуки.

«При фонетическом восприятии, как и при «фонематическом анализе, присутствует тесная взаимосвязь речеслуховых и речедвигательных анализаторов» [29].

Таким образом, все фонематические представления отражают результат межанализаторной интеграции кинестетических и слуховых образов. В свою очередь, уточнение звукового слова при проговаривании формируется правильно. Любое проговаривание слова, шепотом ли, про себя помогает ребенку уточнить написание необходимого слова.

«По мнению Р.Е. Левиной, все дефекты и отклонения имеют причинную связь с артикуляцией, которая участвует в формировании письма

у детей, у которых наблюдается, нарушение речи и письма. Чтобы сформировалось правильное письмо необходимо, чтобы присутствовали и работали такие компоненты как [1]:

- переработка зрительной, слухоречевой, кинестетической и полимодальной информации;
- контроль, регуляция и программирование акта в написании любой формы письменной работы;
- все серии организации артикуляционных движений, включая и тонкие движения рук;
- избирательная активация необходимых движений» [20].

Для правильного овладения письмом, следует быть в полной мере сформированным фонематическим анализом, во внутреннем, внешнем, речевом направлениях по представлению.

Если нарушено деление предложения на слова, то она может проявиться в слитном написании слов и в особенности предлогов в другими словами, например:

- «в доме», пишут «вдоме», «на улице» - «наулице», или «идет снег» - «идет снег»;
- в случае отдельного написания слова: красная калина бывает осенью - краснава калиабе быфват осен;
- в случаях отдельного написания корня и приставки в слове, например: вместо «наступила», пишут «на ступила» [24].

1.2 Характеристика психолого-педагогических условий развития элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи

«Впервые теоретическое обоснование проблемы общего недоразвития речи было сформировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей школьного и дошкольного

возрастов, проведенных Левиной Розой Евгеньевной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии, ныне НИИ коррекционной педагогики (Никашина Н.А., Каше Г.А., Спирина Л.Ф., Жаренкова Г.М., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В., Филичева Т.Б. и другие)» [13]. Под термином «общее недоразвитие речи» понимаются 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» [19].

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при наиболее сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии, а также ринолалии, дизартрии, заикании – в тех случаях, когда выявляются одновременно недостаточность словарного запаса и проблемы в фонетико-фонематическом развитии [5].

«Основными симптомами нормального речевого дефицита являются: позднее начало речи, небольшой словарный запас, нарушения произношения и фонематического оформления. Это проявление нормального речевого развития относится к систематическому нарушению всех частей речевой деятельности. У таких детей ограниченный опыт говорения, неполный стиль речи. Потребность в вербальном общении в некоторой степени удовлетворяется. Разговорный язык слаб, мало выразителен, тесно связан с конкретной ситуацией и непонятен вне этого состояния. Связной монологической речи не существует или развивается с трудом и характеризуется качественным характером. Важнейшим показателем» [22] нормального речевого развития является отклонение экспрессивного слова от значения, которое на первый взгляд кажется неустойчивым.

«На первом уровне речевого развития у детей речь не очень сложна: она состоит из звукоподражаний, элементарных многозначных слов. Дети показывают лица и формы. Но некоторые этого не знают. Личные слова, которые они используют, неправильны в языковом и структурном смысле. Дети называют разные предметы одним и тем же именем, комбинируют их

на основе соответствия отдельным символам, одновременно называют один и тот же предмет в разных ситуациях разными словами и заменяют названия действий названиями предметов. Когда они пытаются рассказать о каком-либо событии, дети произносят слова по-разному, иногда по одному или двум предложениям за раз. Всеобъемлющий словарь, который точно описывает идеи, объекты и ситуации. Отрицательное слово важнее отрицательного слова; дети все понимают, но не могут говорить. Дети, которые не говорят, не понимают текстовой замены слов. Они не различают один тип имени от другого, род, прошедшее время слов, мужскую и женскую формы и не знают значения слов. Звуковая структура слова для них нестабильна, описание звучания отличается, и их способность воспроизводить части слова затруднена. На информационном уровне анализ звука недоступен, и задача идентификации звуков не требует разъяснений» [22].

«Второй уровень языкового развития – это значительное повышение языковых навыков детей и тот факт, что общение происходит через фиксированную, но сильно искаженную форму языка. Словарный запас становится более разнообразным, слова, которые выражают вещи, действия, атрибуты на глаз. На этом уровне дети используют личные местоимения, предлоги и простые ссылки. Вы можете говорить о знакомых событиях простыми предложениями. Дефицит языка проявляется в незнании многих слов, неправильном произношении звуков, нарушении структуры слов, но его значение можно понять вне ситуации. Дети используют жесты. Существительные используются в младенчестве именных глаголов, Глаголы в форме инфинитива, формы глагола и формы числа являются ошибки в использовании чисел и рода также наблюдаются в глаголах» [22].

«Прилагательные очень редки в речи и не соответствуют другим словам в предложении. Фонетический аспект речи искажен, неправильно произнесенный тембр, возможно, относится к группе произношения, например, в передней части языка – гласные, голос – это неопределенные

выражения. Трудные согласные часто мягкие. Перестройка фразы будет более доступной. Ребенок повторяет форму фразы, но фонетический состав остается неправильным» [22].

Единственный слог показан правильно. При дублировании двухсторонних слов наблюдается уменьшение фонем в трехсторонних словах, происходят изменения и перестановки фонем в четырехсторонних-пятисторонних словах, они сокращаются до двух-трех фраз.

Третий этап языкового развития характеризуется повседневной речью у детей. Слова пишутся в разных грамматических периодах для употребления. Дети используют простые предложения из трех или четырех слов. В речи детей нет сложных предложений.

Без добавления правильной грамматики к произвольной последовательности невозможно понять логику событий. Ошибки включают: путаницу в косвенных глаголах, существительных. К ним относятся наклонные ударения в словах, неспособность различать типы глаголов, несоответствующее соответствие между прилагательными и существительными, несоответствующее соответствие между существительными и глаголами.

Звуковая сторона речи на данном уровне значительно более сформирована, дефекты произношения касаются сложных по артикуляции звуков, чаще шипящих и сонорных. Перестановки звуков в словах касаются лишь воспроизведения незнакомых, сложных по слоговой структуре слов [15].

Основные лексические трудности у детей с ОНР касаются знания и названия:

- «частей предметов и объектов (кабина, сиденье, ствол, фундамент, подъезд, затылок, виски, грива, вымя);
- глаголов, выражающих уточненность действий (лакает, лижет, грызет, откусывает, жует – все выражается словом «ест»);
- приставочных глаголов (подплыл, отплыл, переплыл, всплыл);

– антонимов (гладкий – шершавый, храбрый – трусливый, глубокий – мелкий, густой – жидкий);

– относительных прилагательных (шерстяной, глиняный, песчаный, вишневый, грушевый, земляничный)» [17].

«В грамматическом строе распространены ошибки:

– в употреблении предлогов в, к, с (со), из-под, из-за, между, через, над («Платок лежит кармане», «Мама взяла книгу от полки», «Мальчик подошёл шкафу», «Кошка вылезла под кровати»);

– согласовании различных частей речи («Подошёл к два коня», «Заботился о ёжика», «Наблюдали за обезьяны»);

– построении предложений («Шёл Петя грибы лес собирать», «Почему что ёжик кололся, почему что девочка и плачет»)» [18].

«В фонетическом плане дети: неверно произносят 10-20 звуков: не различают на слух и в произношении близкие по звучанию мягкие-твердые, звонкие-глухие, а также звуки С-Ш, З-Ж, ТЬ-Ч, СЬ-Щ, Л-Р; искажают слоговую структуру и звуковую наполняемость слов (водопроводчик-датавотик, фотография-атагафия, магнитофон-матафон, воспитательница-питатифа); не могут воспроизвести ряд слов, близких по звучанию, некоторые звуковые и слоговые сочетания (кот-кит-ток, бык-бак-бок, па-ба-па, та-кта, фта-кта, та-тя)» [12].

Оно отражает все эти особенности. Однако описательное семантическое выражение детей без нормального речевого развития фокусируется на неопределенности, на стабильности и слабости речи, не на причинно-следственных связях действующих лиц, а на внешних, поверхностных впечатлениях.

Самая сложная задача для таких детей – рассказывать истории самостоятельно по памяти и творческие сюжеты. Но также наблюдается значительная задержка в повторении текста по образцу часто говорящих сверстников. Его особенность в том, что отсутствие рифм и ритма у детей мешает им запоминать стихи.

Следовательно, хотя связь между либерализмом и раскрепощением более тесная, возможность раскрепощения у детей может быть скорее долгосрочной, чем медленной. Таким детям трудно различать предметы, различать формы и обстоятельства. Их сокращения более сложны и менее последовательны. Например, «зимой дома теплее, (потому что) нет морозов», «автобус быстрее велосипеда – в основном».

Дети с указанным нарушением могут отнести к мебели настольную лампу и телевизор, так как они стоят в комнате; некоторые с трудом решают простейшие математические задачи или не в состоянии отгадать даже несложные загадки [19].

В дополнение к общей слабости организма, у них также наблюдается задержка в развитии двигательных сфер, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении движения, метражом, сниженной скоростью и комфортом в действии.

Наибольшие трудности проявляются при перемещении в соответствии с голосовыми показателями. У детей не развиваются нормальные речевые фразы, отстающие от своих товарищей в нормальном развитии двигательной работы по пространственно-временным параметрам, нарушается порядок элементов действия.

Прыжки на правой и левой ногах двигаются в мелодическом ритме. Отсутствует достаточная координация движений пальцев без улучшения мелкой моторики: она неподвижна и закреплена на одном месте.

У отечественных ученых имеется достаточный опыт по изучению психолого-педагогических условий развития элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи [3].

«Особое внимание заслуживают работы невропатологов Р.А. Ткачева и С.С. Мухина. Считается, что в подавляющем большинстве случаев наблюдается наследственная отягощенность различной степени выраженности (алкоголизм, психопатии, родовые травмы, эпилепсия родителей)» [10].

«Еще в 30 годах XX столетия нарушения письма изучали психологи, педагоги, дефектологи: Ф.А. Рау, М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина. Позднее проблемой занимались А.А. Леонтьев, Е.М. Гопиченко, Е.Ф. Соботович, О.А. Токарева, Л.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина, А. Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова и другие» [5].

«Проблема выявления симптоматики нарушения навыков письма актуальна и сегодня. Надо разработать и исследовать раннее выявленные предпосылки (по Л.Г. Парамоновой) в дошкольных учреждениях» [30].

«Я.О. Микфельд пишет о том, что наиболее встречающийся вид нарушения письма: оптическая» [28].

«Автор указывает на предпосылки, которые сигнализируют о том, что у детей при их наличии могут возникнуть трудности при овладении процессами письма и чтения по оптическому признаку:

- неумение сравнивать предметы по форме (круглый, квадратный, треугольный, овальный);
- неумение сравнивать предметы по величине (маленький – большой, длинный – короткий, широкий – узкий, толстый – тонкий);
- неумение ориентироваться в пространственном расположении предметов по отношению друг другу (выше – ниже, дальше – ближе, слева – справа, спереди – сзади);
- трудности в определении сходства и различия зрительных изображений;
- трудности в преобразовании фигур;
- неточности срисовывания и конструирования (упрощение фигур, уменьшения количества элементов, неправильное пространственное расположение линий по сравнению с образцом);
- поздняя латерализация или ее нарушение (левшество, смешанная доминанта);
- плохая дифференциация правой и левой частей тела» [29].

«Работа по устранению предпосылок проводится в следующих направлениях:

- развитие зрительного восприятия;
- расширение объема уточнения зрительной памяти;
- развитие зрительного анализа и синтеза;
- формирование пространственных представлений: (дифференциация правых и левых частей тела, ориентировка в окружающем пространстве, уточнение понимания предложных конструкций, обозначающих пространственные отношения)» [20].

«Милостивенко Л.Г. предлагает вести логопедическую работу по нескольким направлениям: формирование звукопроизношения, уточнение артикуляции звуков; развитие внимания, формирование связной речи, развитие мелкой моторики рук; развитие тактильных ощущений; расширение «поля зрения» ребенка; развитие конструктивного праксиса путем моделирования букв из палочек, из элементов букв, реконструирования букв» [29].

«По мнению Е.Я. Яструбинской следует начать коррекционную работу по устранению по этапам:

- к 1 этапу относится: обследование детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи на собеседовании. Задача – выявить детей с недостатками в звукопроизношении, несформированностью тех или иных психических функций. Обследование детей подготовительной группы, страдающих нарушениями письма. Анализируются письменные работы;
- на втором этапе, следует осуществить, специальное углубленное обследование детей с нарушением речи и письма, недостатками в звукопроизношении» [16].

«Задача – дифференциальная диагностика расстройств письма. Определение симптоматики, причин и степени их выраженности.

К 3 этапу относится выявление и учет специфических ошибок» [15].

«Задачи:

- уточнить детально симптоматику в каждом отдельном случае;
- скомплектовать группы детей с учетом выявления нарушений;
- контролировать эффективность коррекционного обучения на различных этапах и своевременно вносить поправки в текущую работу» [15].

«Программа Л.Е. Ефименковой состоит из 2 разделов» [9].

«Раздел: «Коррекция устной речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи»:

- формирование фразы и связной речи (расширение и совершенствование словарного запаса детей);
- предложение и работа над его структурой, грамматическим и интонационным оформлением;
- работа над распространением предложения путем введения второстепенных членов и его грамматическим оформлением (согласование и управление различных частей речи);
- формирование связной речи (различные виды пересказа: подробный, выборочный, краткий, творческий; составление рассказов по серии картинок, по сюжетной картине, по опорным словам, по предложенному плану);
- развитие фонематического восприятия;
- развитие навыков звукобуквенного анализа и синтеза слов;
- задания, направленные на развитие неречевых процессов: мышления, слухового и зрительного внимания, памяти. [23]

«По мнению И.Н. Садовниковой преодоление нарушений письменной речи строится по следующей методике» [33].

«Развитие и уточнение пространственно-временных представлений (создается основа для восприятия звуко-слогового и морфемного анализа слов):

- сознание детьми собственного тела, определение направления в пространстве, ориентировка в окружающем «малом» пространстве;
- тренировка в определении последовательности предметов или их изображений (способствует тренировке руки и взора в последовательном перемещении в заданном направлении);
- вычленение одного из звеньев в цепи однородных предметов, изображений, графических знаков (создают предпосылки для воспитания позиционного анализа звуков и состава слова)» [8].

«Коррекционная работа на фонетическом уровне. Первое – развитие звукового анализа слов (от простых форм к сложным). Второе – развитие фонематического восприятия (дифференциация фонем, имеющих сходные характеристики).

Коррекционная работа на лексическом уровне. Основные задачи работы:

- количественный рост словаря (за счет усвоения новых слов и их значений);
- качественное обогащение словаря (путем усвоения смысловых и эмоциональных оттенков значения слов и словосочетаний).

Коррекционная работа на синтаксическом уровне. Основные задачи работы:

- преодоление и предупреждение ошибочных словосочетаний в речи детей; усвоение ими сочетаемости слов, осознание построения предложений;
- обогащение фразовой речи детей 6-7 лет путем ознакомления их с явлением многозначности, синонимии, антонимии, омонимии, синтаксических конструкций» [23].

«Р.Л. Лалаева предлагает следующую логопедическую работу по устранению нарушений письма» [19].

«Развитие языкового анализа и синтеза. Языковой анализ и синтез предполагает: анализ предложений на слова и синтез слов в предложении; слоговой анализ и синтез; фонематический анализ и синтез» [21].

«Предварительная работа по развитию кинестетических ощущений подготавливает детей к осуществлению слуховой дифференциации звуков речи. Работа по формированию звукопроизносительной дифференциации конкретных пар смешиваемых звуков включают 2 этапа» [22].

«Предварительный этап работы над каждым из смешиваемых звуков. Работа проводится по следующему плану:

- уточнение артикуляции звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения;
- выделение звука на фоне слога;
- определение наличия звука в слове;
- определение места звука в слове: в начале, в середине, в конце слова, после какого звука, перед каким звуком;
- выделение слова с данным звуком из предложения» [25].

«Этап слуховой произносительной дифференциации смешиваемых звуков. Проводится сопоставление конкретных смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане» [31].

«Работа по коррекции нарушений звукопроизношения:

- устранение нарушений навыков письма;
- основные направления в работе: уточнения структуры предложения, развитие функции словоизменения и словообразования, работа по морфологическому анализу состава слова и с однокоренными словами;
- устранение оптических нарушений;
- работа проводится в следующих направлениях: развитие зрительного восприятия и узнавания (зрительного генезиса), в том числе и буквенного;
- уточнение и расширение объема зрительной памяти;
- формирование пространственного восприятия и представлений;

- развитие зрительного анализа и синтеза;
- формирование речевых обозначений зрительно-пространственных отношений;
- дифференциация смешиваемых букв изолированно, в слогах, словах, словах, предложениях и текстах» [28].

«Г.Г. Мисаренко рассматривает в основе процесса письма программы действий на трех уровнях:

- обозначение звука буквой и ее написание;
- кодирование звучащего слова по законам графики и орфографии;
- запись готового предложения.

Автор уделяет большое внимание случаям, когда ребенок испытывает трудности на уровне выбора буквы и ее исполнения» [31].

«Г.Г. Мисаренко рассматривает план реализации этой программы» [31].

«Первый этап – соотнесение звука и буквы:

- воссоздание ассоциативных связей между звуками и буквами;
- актуализация графемы.

Второй этап – зрительно-пространственный анализ буквы» [30].

«По мнению Г.Г. Мисаренко, для коррекции нарушений письма букв, необходимо правильно «поставить» руку ребенка (сформировать двигательный стереотип), снять излишнее мышечное напряжение и развить контроль» [30].

«Автор отмечает, что запись слова представляет собой серию последовательных базируется на фонематическом анализе» [31].

«Коррекционная работа должна проводиться в 2 направлениях.

Первое направление – регуляция нервных процессов. Автор предлагает упражнения для коррекции сукцессивных нарушений письма.

Второе направление – развитие фонематических процессов.

План коррекции восприятия:

- уточнение понятия «звук речи»;

- формирование чувственной основы понятия «звук речи»;
- определение количества звуков в группе;
- анализ групп или слов, состоящих из 4 звуков;
- анализ слов, состоящих из 5 звуков» [30].

Упражнения для коррекции графической записи мягкости согласных.

«Таким образом, можно сказать, что комплексность, систематичность и дифференцированный подход в коррекционной работе позволит достичь желаемой цели. Среди причин, вызывающих нарушение навыков письма выделяются: обусловленная вредными воздействиями или наследственной предрасположенностью задержка в формировании важных для письма функциональных систем; нарушения устной речи органического генеза; трудности становления у ребенка функциональной асимметрии полушарий (латерализации); задержка в осознании ребенком схемы тела. Также может быть следствием нарушения восприятия пространства и времени, а также – анализа и воспроизведения пространственной и временной последовательности. Спровоцировать ее появление могут аффективные расстройства» [29].

Письмо – это сложный навык, который включает в себя множество областей, таких как: концептуальные знания, процедурные знания и генеративные знания.

Дошкольникам необходимо изучить функцию письма, механику написания букв и слов, а также способность писать фразы и предложения, передающие смысл.

Некоторые методы, которые могут помочь дошкольникам развить навыки письма.

Предоставление богатого опыта письма и материалов, таких как карандаши, маркеры, мелки, бумага и магнитные буквы, в классе и дома.

Формирование детского письма в соответствии с его индивидуальными потребностями и способностями, используя структуру, которая оценивает их новые навыки письма.

Поощрять детей использовать рисунок для выражения идей и рассказов историй, а также обозначать свои рисунки буквами или словами.

Показать детям, что письменные слова, такие как знаки, этикетки, меню и книги, являются частью повседневной жизни.

Учим детей писать свое имя и узнавать буквы и звуки алфавита. Привлечение детей к занятиям и упражнениям перед письмом, таким как: сминание бумаги, наполнение водой с помощью пипетки, передвижение бусинок, игра с пластилином, вырезание ножницами и обведение букв на песке.

Следовательно, был проведен анализ источников литературы, было выявлено, что снижение психологического и физического здоровья детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи, в разных системах организма, включая, и высшие психические функции привели к неравномерности в развитии.

У детей дошкольного возраста наблюдаются разного вида расстройства и недоразвитие высших психических функций, что в свою очередь приводит к увеличению количества детей с нарушениями.

Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа реализации психолого-педагогических условий развития элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи

2.1 Выявление уровня развития навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи

Данная экспериментальная работа с детьми дошкольного возраста 6-7 лет проводилась на базе ГБОУ СОШ№6 СПДС «Иволга».

«В проводимом исследовании приняли участие дошкольники подготовительной группы после проведенного предварительного исследования, было отобрано 16 детей, из общего количества 24 человека, из которых были сформированы 2 группы, в каждую из которых вошло по 8 человек. 1 группа контрольная, 2 группа экспериментальная. В группах было проведено комплексное обследование. В контрольной группе проводились занятия по традиционным методикам коррекции речевых нарушений» [26]. (Приложение А).

«В экспериментальной группе были проведены занятия с учетом проведенного психолого-педагогического исследования. Заранее подбирались методы и приемы коррекционной работы, которые были направлены на устранение специфических ошибок в письме» [16].

Цель констатирующего этапа: выявление уровня развития элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи.

Были изучены рабочие тетради, в которых дети выполняли письменные работы и задания с участием воспитателя-логопеда, который наблюдал процесс выполнения заданий, имеющиеся затруднения, сомнения у детей. Как правило, выполнение самостоятельных работ детьми осуществляется по-разному, одни, обращают внимание на аккуратность, в таких работах меньше ошибок, им нужно больше времени, другие выполняют быстро, но не качественно, ошибок намного больше [22].

На основе изучения работ и заданий, которые выполняли дети с участием учителя-логопеда нами была разработана методика констатирующего эксперимента, которая представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта констатирующего эксперимента

Диагностические методики	Показатели
Методика 1. Диагностическая методика (автор Р.И. Лалаева)	выявление уровня владения письменной речью у дошкольников
Методика 2. Тесты мотометрической шкалы Озерецкого – Гельнитца (общей моторики)	выявление уровня динамической координации, отчетливости движений, одновременность
Методика 3. Исследование звукопроизношения (автор М.Ф. Фомичева)	выявление особенностей звукопроизношения

Методика 1. Диагностическая методика Р.И. Лалаевой.

«Проведение диагностической методики Р.И. Лалаевой с целью определения уровня развития владения письменной речи у дошкольников подготовительной группы» [21] включило в себя 2 этапа. На первом, предварительном этапе были выявлены дети с нарушениями письма и воспитатель-логопед провела анализ письменных предложенных заданий. Второй этап включал в себя обследование дошкольников подготовительной группы, была проведена дифференциальная диагностика расстройств письма: определены симптомы, виды и механизмы, и степень выраженности.

«Схема обследования детей:

- сбор анкетных данных, изучение методической литературы, проведение анамнеза;
- исследование мелкой моторики и движения пальцев рук.

Упражнения:

- пальцы сжать в кулак – разжать (5 – 6 раз);
- постепенно тянуть пальцы и загибать попеременно то на левой, то на правой руке;

- поздороваться с пальцами, соединяя все, затем соединить вместе пальцы у обеих рук;
- «кулак – ребро – ладонь» - данное упражнение выполняется и правой и левой рукой по очереди и вместе»;
- «анализ предложенных письменных заданий» [21].

«Оценка упражнений:

- 3 балла – точное исполнение.
- 2 балла – средний уровень. Не смог выполнить 1 упражнение.
- 1 балл – низкий уровень, не выполнил ни одно упражнение» [21].

Таким образом, после проведения методики №1 дети показали средний результат тонких движений пальцев на руках, лишь не у немногих наблюдались трудности выполнения второго и третьего задания. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты методики №1

Оценочный критерий	Выявление уровня владения письменной речью у дошкольников	
	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокий уровень	2 ребенка (25%)	1 ребенок (12,5%)
Средний уровень	4 ребенка (50%)	5 детей. (62,5%)
Низкий уровень	2 ребенка (25%)	2 ребенка (25%)

Выявление уровня владения письменной речи у дошкольников по методике №1 также представлены на рисунке 1.

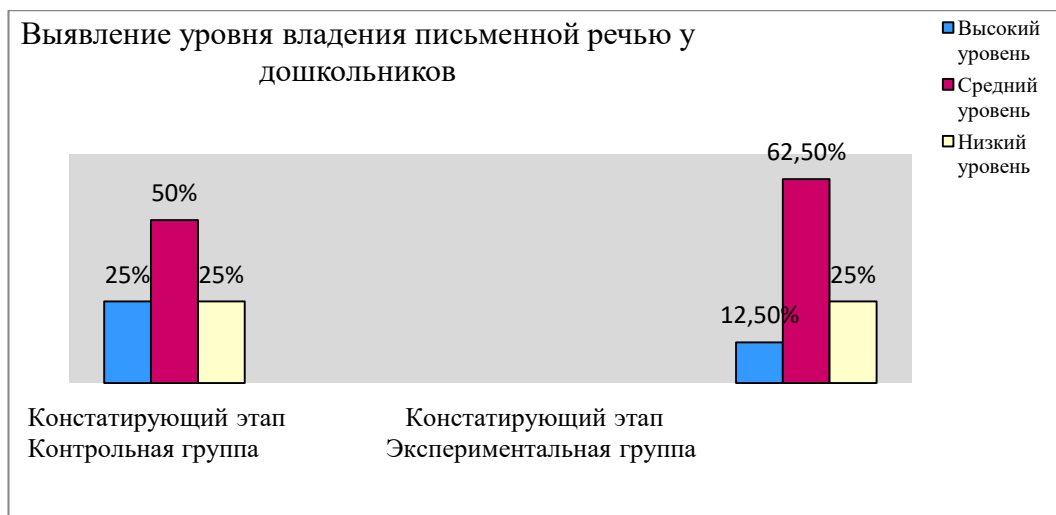


Рисунок 1 – Выявление уровня владения письменной речи у дошкольников

«Методика 2 «Тесты мотометрической шкалы Озерецкого – Гельнитца» (общей моторики).

При проведении диагностической методики с целью выявления уровня динамической координации, отчетливости движений, одновременность [24], контрольной и экспериментальным группам были представлены специальные диагностические упражнения, представляющие собой диагностические тесты мотометрической шкалы Озерецкого – Гельнитца» [30].

Упражнение 1, которое предлагалось ребенку – «Стоя в течение 10 секунд на пальцах ног («на цыпочках») с открытыми глазами».

«Оценка результатов:

- 1 балл – задание ребенок выполнил;
- 0 баллов – задание ребенок не выполнил.

Тест считался невыполненным, если испытуемый сошел с первоначальной позиции, прикоснулся пятками к полу. Шатание, балансирование при поднимании и опускании на пальцах ног, за минус не принимаются» [30].

Упражнение 2. Прыгание с открытыми глазами попеременно, правой и левой ногах на расстояние в 5 м.

«Оценка результатов:

- 1 балл – тест считался выполненным, если задание выполнено для обеих конечностей;
- 0,5 баллов – при выполнении задания для одной ноги, в протоколе указывается для какой ноги выполнено задание;
- 0 баллов – тест считался невыполненным, если испытуемый больше чем на 50 см отклонялся от прямой линии, коснулся пола подогнутой ногой или размахивал руками» [30].

Упражнение 3. Стояние на одной ноге с открытыми глазами в течение 10 сек. (п попеременно на правой и на левой).

«Оценка результатов:

- 1 балл – ставился за выполнения задания на обеих конечностях;
- 0,5 баллов – при неустойчивости на одной ноге и в протоколе отмечалось, какая нога более устойчива;
- 0 баллов – тест считался не выполненным, если испытуемый после трех кратного напоминания все же опустил приподнятую ногу; тест также считался не выполненным, если испытуемый, хотя бы раз коснулся земли, подогнутой ногой, сошел с места, подпрыгивал, приподнимался на пальцах ноги, балансировал» [30].

Упражнение 4. Бросание в цель ручного мяча диаметром 8 см.

«Оценка результатов:

- 5 баллов – попал в цель и правой и левой рукой нужные количества раз;
- 4–3 балл – попал и левой и правой рукой в цель, но допустил ошибки;
- 2–1балл – допустил много ошибок, но при этом смог попасть в цель;
- 0 баллов – не попал в цель, с задание не справился» [30].

Упражнение 5. Прыгание с места (разбег не допускается) через верёвку, протянутую на высоте 20см от пола.

«Оценка результатов:

- 1 балл – из трёх проб ребенок должен два раза перепрыгнуть, не задев веревки;
- 0 баллов – ставилось ребенку, если он отказался выполнять задание, упал / коснулся руками пола. В протоколе отмечалось, стал ли ребенок на носки или на пятки» [31].

Упражнение 6. Стояние в течении 15 сек. С закрытыми глазами.

«Оценка результатов:

- 1 балл – ребенок простоял 15 сек. с закрытыми глазами, с места не сходил и не балансировал;
- 0 баллов – с заданием не справился: сошел с места и балансировал» [31].

Упражнение 7. Коснуться, закрыв глаза, указательным пальцем правой и левой руки (по очереди) кончика носа.

«Оценка результатов:

- 1 балл – быстро дотронулся кончика носа;
- 0 баллов – ставим, если испытуемый коснулся не кончика носа, а какого-нибудь другого места и только уже потом кончика носа» [31].

Упражнение 8. Испытуемому предлагается в течение 10 сек. Указательными пальцами горизонтально вытянутых рук описывать в воздухе круги, размер которых произволен, но должен быть одинаковыми для обеих рук.

«Оценка результатов:

- 1 балл – задание считается выполненным, ребенок правильно сделал вращения и правой и левой рукой;
- 0 баллов – задание считается невыполненным, если испытуемый вращал руки одновременно в одну сторону, описывал круги неправильной формы или описывал один круг меньше другого» [31].

«Общий результат по развитию общей моторики по мотометрической шкале Озерецкого – Гельнитца выводился исходя из суммы всех

упражнений.

Высокий уровень – 10-12 баллов.

Средний уровень – 4-9 баллов.

Низкий уровень – 1-3 баллов.

Очень низкий уровень – 0 баллов» [31].

Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты диагностической методики Озерецкого – Гельнитца

Оценочный критерий	Выявления уровня динамической координации, отчетливости движений, одновременность	
	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокий уровень	-	1 чел. (12,5%)
Средний уровень	2 чел. (25%)	2 чел. (25%)
Низкий уровень	6 чел. (75%)	5 чел. (62,5%)

«По данным таблицы 3 мы видим, что дети имеют низкий уровень развития общей моторики. При обследовании статической координации: стояние «на цыпочках» - никто из детей не справились с заданием (сходили с первоначальной позиции, касались пятками пола); стояние на одной ноге – опускали приподнятую ногу, касались пола подогнутой ногой, сходили с места, подпрыгивали; стояние с закрытыми глазами – дети сходили с места, балансировали. При выполнении заданий на динамическую координацию у обследуемых отмечалось неуклюжесть, недостаточная точность, медленное переключаемость, выраженные затруднения при выполнении упражнений по показу или словесной инструкции. У детей, которые имеют средний уровень развития общей моторики, также отмечается неловкость, излишнее напряжение, суетливость, трудности в выполнении упражнений в словесной инструкции» [20].

«Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи выявлена несформированность крупной моторики (статическая, так и динамическая координация, одновременность,

отчетливость движений). Проявляется в виде плохой координации частей тела при выполнении сложных движений, недостаточная точность, ловкость, выраженные затруднения при выполнении упражнений по показу/ словесной инструкции, трудности удержания статического положения тела под счет» [20]. Более наглядно результаты методики №2 представлены на рисунке 2.

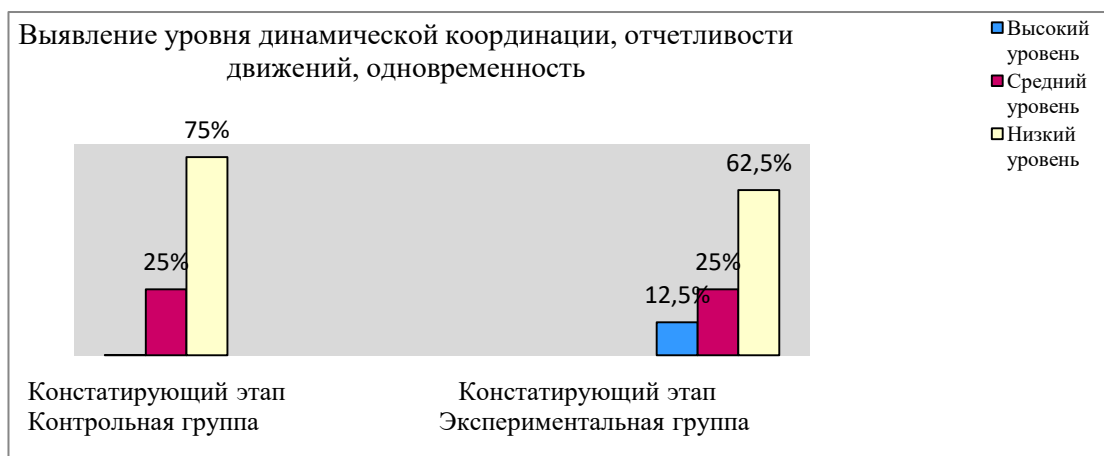


Рисунок 2 – Выявление уровня динамической координации, отчетливости движений, одновременность

«Методика 3 «Исследование звукопроизношения» М.Ф. Фомичева

При проведении диагностической методики с целью выявления особенностей звукопроизношения, контрольной и экспериментальной группам были представлены специальные диагностические задания» [30].

«В исследовании был использован материал: включающие звуки, фразы. Ребенок произносит по предметным картинкам звук, вначале, в середине и в конце слова (Приложение Б)» [30].

«Для коррекционной работы будет служить основанием статистическая обработка и количественная оценка результатов проведенного исследования» [20].

«Обследования звукопроизношения проводятся по направлениям:

– произношение звуков в словах. Ребенку предлагается назвать предметы, изображенные на картинках, в названиях которых

исследуемый звук стоит в разных позициях: в начале, конце, середине в слова» [20];

– произношение звуков в предложениях. «Педагог предлагает ребенку повторить за ним предложения, в которых также встречаются все группы звуков, например, «Бабушка Женя сушила мокрое белье на веревке». «Галин черный щенок резвиться около дома»» [20].

Инструкция: Перед каждым этапом обследования звукопроизношения логопед дает ребенку четкую инструкцию:

– «Внимательно смотри на картинки и назови предметы, которые на них изображены»;

– «Внимательно послушай предложение и постарайся повторить его за мной»;

– «Я буду называть звуки, а ты постарайся повторить за мной».

Оценка результатов:

– 3 балла – правильное произношение всех звуков в любых речевых ситуациях;

– 2 балла – один или несколько звуков группы изолированно и отраженно произносятся правильно, но иногда подвергаются искажению или заменам в самостоятельной речи, т.е. недостаточно автоматизированы;

– 1 балл – в любой позиции искажается или заменяется только один звук группы;

– 0 баллов – искажаются, заменяются все звуки.

«Таким образом, при анализе данной методики мы заключили, что развитие звукопроизношения у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи находится на среднем и низком уровне» [20].

Результаты представлены в таблице 4 и на рисунке 3.

Таблица 4 – Результаты выявления особенностей звукопроизношения

Оценочный критерий	Выявление особенностей звукопроизношения	
	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокий уровень	3 чел. (37,5%)	2 чел. (25%)
Средний уровень	4 чел. (50%)	4 чел. (50%)
Низкий уровень	1 чел. (12,5%)	2 чел. (25%)

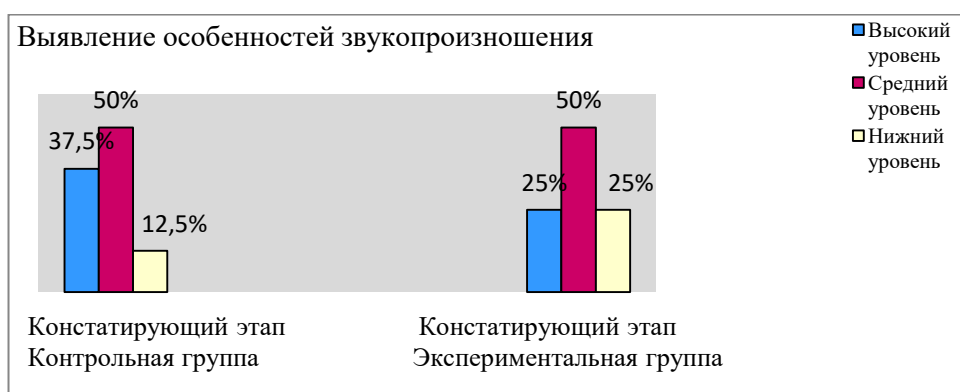


Рисунок 3 – Выявление особенностей звукопроизношения

После анализа всех методик констатирующего эксперимента были получены следующие результаты, которые представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Констатирующий этап. Результаты диагностического исследования

Оценочный критерий	Контрольная группа	Соотношение в %	Экспериментальная группа	Результат в %
Выявление уровня владения письменной речью у дошкольников				
Высокий показатель	2	25	1	12,5
Средний показатель	4	50	5	62,5
Низкий показатель	2	25	2	25

Продолжение таблицы 5

Оценочный критерий	Контрольная группа	Соотношение в %	Экспериментальная группа	Результат в %
Общая произвольная моторика				
Высокий показатель	-	-	1	12,5
Средний показатель	2	25	2	25
Низкий показатель	6	75	5	62,5
Звукопроизношение				
Высокий показатель	3	37,5	2	25
Средний показатель	4	50	4	50
Низкий показатель	1	12,5	2	25

«По итогам констатирующего этапа сделаны следующие выводы:

- после проведения диагностики дети оказали средний результат тонких движений пальцев на руках, лишь не у немногих наблюдались трудности выполнения второго и третьего задания;
- при обследовании произвольной моторики выявилось то, что самым сложным для детей было пятое задание, темп сбивался, путался, особую сложность представляло задание левой рукой;
- задание на звукопроизношение выполнялось с удовольствием и интересом всеми детьми. Результат экспериментальной группы: только 2 детей выполнили без ошибок; 4 детей искажали, заменяли и пропускали звуки; самые грубые нарушения наблюдались у 1 ребенка, в речи было много пропусков, замена и искажение звуков. Контрольная группа: лишь 3 детей справились со всеми заданиями; 4 ребенка искажали звуки; один ребенок одновременно искажал, изменял звуки много раз;
- звуковой анализ и синтез выполнен детьми практически без трудностей, часто встречалась ошибка в определении количества слогов и звуков в составе слова; результат исследования показал, что у детей снижен уровень развития связной речи, грамматического строя речи, нет запаса слов, низкое качество и лексико-грамматической

стороны речи;

– в рассказе-сочинении у детей было обнаружено лишь от 3 до 9 предложения, в основном были лишь простые предложения. Редко использовались глаголы по видам времени и лиц;

– в обеих группах в письменных самостоятельных работах преобладает только низкий уровень» [17].

«Таким образом, дети обеих групп имеют одинаковые показатели и одинаковые возможности для решения проблем на письме. Недостаточное развитие мелкой моторики пальцев рук являлись причинами недоразвития произвольной моторики, оказывавшая влияние на письмо» [16].

«В обеих группах, дети имели проблемы при письме, которые проявляются в разных формах и проявлялись в ошибках. Коррекционная работа должна проводиться и с участие логопеда, и воспитателя, которые должны составлять план коррекционной работы с детьми» [16].

«Исходя из полученных данных по результатам констатирующей части эксперимента, можно сделать вывод о необходимости проведения целенаправленной работы по организации условий, способствующих развитию элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи» [20].

2.2 Содержание и организация психолого-педагогических условий развития элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи

«Результаты констатирующего эксперимента показали важность развития элементарных навыков письма у детей с общим недоразвитием речи. Целью данного этапа являются организация и проведение коррекционной работы по эффективности развития элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи. Занятия проводились в группе» [13]. «Несформированность языкового анализа и синтеза является

фактором появления нарушений, проявляющиеся в письменных работах, имеет специфические ошибки на уровнях: букв, слов, слогов:

- это может быть перестановка ли вставка букв или пропуск, искажение фонетического наполнения слова, повторение, (цикличность), замены предстоящих букв последующими, или антиципация;
- могут быть написаны отдельно части слова, или слитное написание служебных, самостоятельных слов, слова могут смешиваться, пропускаться, повторяться или перестанавливаться;
- есть нарушения, не соблюдаются границы, меняется качественный и количественный состав слова» [15].

«Все перечисленные ошибки имеют стойкий характер, тем самым снижается качество знаний. Чтобы предупредить негативные дальнейшие последствия усвоения учебной программы во время обучения в школе, нужна коррекционная, последовательная и планомерная работа» [21].

В коррекционной работе была использована методика логопеда Е.В. Мазановой [27]. Целью данной методике является коррекция навыков письма у детей 6-7 лет, вызванная недоразвитием и несформированностью звукового анализа и синтеза.

«Задачи коррекционной работы:

- скорректировать на уровне букв, слогов, слова, специфические ошибки в письме;
- провести коррекцию слогового анализа и синтеза в письме специфических ошибок на уровне слова, на уровне предложения, текста и словосочетания;
- развитие фонематического слуха и восприятия;
- развитие координации движений» [14].

План коррекционной работы. Развитие языкового анализа и синтеза, коррекционная работа для развития:

- интеллектуальное (мыслительная деятельность, внимание, память, восприятие);
- мелкая моторика пальцев рук;
- восприятие, понимание речи (инструкции усложняются постепенно как в бытовых, так и в игровых ситуациях, расширение запаса слов, которые соответствуют общепринятым лексико-семантическим темам);
- формирование фразы, применение в речи простых предложений и развитие экспрессивной речи» [27].

Коррекционная работа проводилась в течении года.

На всех занятиях использовались принципы логопедической работы: поэтапности, метода комплекса и учета специфики нарушений и другие.

Формы проведения занятий: все занятия проводились в группе, по выделенным подгруппам и индивидуально.

«Групповые занятия проводились 2 раза в неделю. Индивидуальные занятия проводились 1-2 раза в неделю, в течении 2 месяцев» [20].

«На каждом занятии использовалась своя структура:

- вводная часть, организационный момент;
- основная часть;
- заключение» [20].

«В конце каждого занятия детям дается задание на дом, чтобы был закреплен пройденный материал» [20].

«Конечная цель обучения. Дети должны знать:

- отличия звуков и букв: гласные и согласные звуки, слова, предложения, слоги, словосочетания и текст;
- уметь графически обозначать: слоги, звуки и слова, знать: границы предложения и предлогов;
- знать правописание предлогов» [20].

«К концу занятий дети должны иметь навыки и умения:

- дети должны отличать звуки: гласные и согласные;

- различие слогов и слов, звуков и букв, словосочетаний и предложений, набор текста и отдельных предложений;
- уметь определить ударные и безударные гласные буквы, и слоги;
- уметь определить в словах последовательность, место звуков;
- уметь определять количество: слогов в слове, звуков в слове, предложений в тексте и слов в предложении;
- правильно производить: слоговой анализ, синтез слов, звуков, букв, делать звуковой анализ и синтез предложения» [21].

«В работе были использованы: лечебная физкультура, массаж и физиотерапия для развития:

- общей моторики: массаж применялся, в случае если понижен мышечный тонус для активизации;
- специальная гимнастика, для снятия напряжения и упражнения для развития координации» [27].

«Для развития мелкой моторики мы проводили:

- конструирование, моделирование узоров, лепка, мозаика;
- собирание картин из семечек арбуза, пуговиц и счетных палок;
- подражание позам зайчиков, козочек, и изображение символа кольца.

Массаж мускулатуры лица включал в себя:

- упражнение мимики;
- гимнастика мягкого и твердого неба;
- активное движение мягкого неба» [16].

Артикуляционная гимнастика. На каждом занятии проводилась дыхательная гимнастика, на которой формировались сила, тембр и высота голоса; продолжительность вдоха и выдоха; нижнедиафрагмальное дыхание» [16].

«На основе всего этого были подобраны специальные методики, которые применялись нами в коррекционной работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи» [16].

«Подробнее рассмотрим методику формирования готовности к развитию элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи» [23].

Для успешного владения письменной речью у дошкольников необходимо развитие фонематического слуха и восприятия (по Р.И. Лалаевой).

Цель: формирование фонематического слуха и восприятия.

«Работа по формированию звукопроизносительной дифференциации конкретных пар смешиваемых звуков включает два этапа (по Р.И. Лалаевой). На первом этапе последовательно уточняется произносительный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков. Работа проводится по следующему плану:

- уточнение артикуляции звука с опорой на зрительное и слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения;
- выделение звука на фоне слога, необходимо научить детей выделять звук из слога на слух и в произношении, различать слоги с заданным звуком и без него;
- формирование умения определять наличие звука в слове;
- определение места звука в слове; выделение слова с заданным звуком из предложений» [30].

«На втором этапе проводится сопоставление конкретных смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане. Дифференциация звуков осуществляется в той же последовательности, что и работа по уточнению слуховой и произносительной характеристике каждого звука, однако речевой материал включает слова со смешиваемыми звуками. Работа над дифференциацией смешиваемых звуков проводилась по подгруппам, в которые дети объединялись по однотипности нарушения (первая подгруппа: Полина Б., Вика Б., Серафима Е., Алиса Д.; вторая подгруппа: Эвелина П., Степан Х., Ярослав Ч., Арина З.). Важно, чтобы дети научились слушать и слышать неречевые и речевые звуки. Для этого мы при работе с детьми

создавали определенную звуковую среду: использовали музыкальные инструменты, звучащие игрушки, дидактические игры со звуковыми сигналами, аудиозаписи шумов живой и неживой природы, песен, сказок, художественных текстов» [30].

«Для работы по дифференциации смешиваемых звуков нами использовались 9 упражнений. Это упражнения: «Хлопнуть в ладоши (подуть в дудочку), если услышишь заданный звук»; «Подарить подарки Змее и Насосу (дифференциация ш с)»; «Подарить подарки Жуку и Змее (дифференциация ж ш)»; «Собери бусы из картинок со звуком [з]»; «Подарить подарки Тигру и Тигренку (дифференциация р–рь)»; «Собрать грибы со звуком [рь] в корзинку (дифференциация р–рь)»; «Составь букет цветов (дифференциация л–ль)»; «По сюжетной картине назвать все слова с заданным звуком»; «Придумать слова, начинающиеся на определенный звук» (Приложение В)» [32].

Для работы по развитию фонематического анализа и синтеза нами использовались разнообразные игры.

Игра «Поезд». Детям предлагался поезд с тремя вагонами. В первом вагоне едут картинки, в названии которых определенный звук находится в начале слова, во втором вагоне картинки, где звук находится в середине, а в третьем, где заданный звук находится в конце слова» [32].

«Игра «Первый звук потерялся». Детям предлагались слова, в которых первый звук потерялся. Дети отгадывали слово, произносили первый звук изолированно, который потерялся» [31].

Значительные трудности при работе по данному направлению отмечались у Полины Б., Ярослав Ч., Серафима Е. Ребята не всегда могли правильно разложить картинки на две группы с плохо дифференцируемыми звуками, выделить первый и последний звук в слове. Но по мере овладения правильным звукопроизношением и развитием фонематического восприятия, это им удавалось с меньшим количеством ошибок. На начальных этапах обучения ребята использовали помощь в полном объеме, а затем перешли к

частичному её использованию. У всех ребят наблюдались затруднения в узнавании и назывании слова по изолированным звукам, что связано с несформированностью фонематических представлений. Постепенно стали узнавать простые односложные и двусложные слова (сок, дом, роза, коза).

Вовремя физминуток, в подвижных играх, на занятиях нами использовались различные упражнения, некоторые из которых мы представили ниже. Например:

- Покажи, какой рукой ты кушаешь, рисуешь.
- Покажи правую (левую) руку, ногу, ухо, глаз.
- Покажи игрушку правой (левой) рукой.

«Более сложным являлось определение пространственного расположения предметов по отношению к себе. Для этого проводились усложненные упражнения: «Посади бабочку на цветок справа (слева) от себя»; «Сядет тот, кто назовет предмет справа (слева) от себя».

Также мы учили детей устанавливать пространственные отношения между предметами и озвучивать их месторасположение. Например, «Слева или справа дерева нарисован гриб»; «Кошка сидит слева или справа от блюда?» [30].

«На логопедических занятиях для развития пространственной ориентировки нами использовался картинный материал. Картинки переворачивались вниз изображениями. Ребенок по желанию переворачивал любую из них и проговаривал свое действие: Я перевернул картинку в середине ряда. Также использовались игры: «Добавь картинку (в начало, середину, конец ряда, после первой, перед второй, между третьей и четвертой)»; «Где была картинка?»; «Что было сначала, что потом, чем все закончилось? (работа с серией сюжетных картинок)» [21].

«В период автоматизации определенного звука нами использовались игры и упражнения на определение звука в слове, в слоге (так как слово есть пространственное расположение звуков).

Вниманию ребенка предлагались 3 кубика справа и 2 слева. Давалось задание произнести заданный звук столько раз, сколько предметов лежит справа.

Ребенку предлагалась карточка с изображением мышки в центре листа и еловых веток с определенным количеством шишек по углам. Давалось задание произнести слог с определенным звуком столько раз, сколько шишек в правом верхнем углу, в левом нижнем. Затем производилось сравнение, где больше шишек растет: справа или слева от мышки, сверху или снизу?

Игра «Дом». Ребенку предлагалось рассмотреть дом и ответить на вопросы: «Сколько этажей в доме»? «Кто живет на первом, втором этаже»? «Кто живет в левом (в правом) углу»? «Кто живет над мышкой»? «Кто живет под мышкой?» [21].

«На физкультурных и музыкальных занятиях использовались различные построения детей (в колонну, шеренгу). После чего детям поочередно задавались вопросы: Кто стоит впереди тебя? Кто стоит сзади тебя? Кто стоит слева от тебя?, Кто стоит справа от тебя?, Между кем ты стоишь?» [21].

«Наибольшие трудности в процессе формирования зрительно – пространственной ориентировки возникли у Степана Х., Арины З., Вики Б. Этим детям сложнее давалось усвоение понятий право лево. Они затруднялись в определении правой и левой руки, ноги, глаза как у ребенка, стоящего напротив, так и у себя. Эти дети нуждались постоянной помощи (в виде подсказок) и стимуляции (похвалы, поощрения). Ярослав Ч., Серафима Е., Полина Б. и Эвелина П. знали, где лево, где право, однако при предъявлении двусложной инструкции терялись и ни всегда выполняли задание верно. Поэтому им необходима была незначительная помощь и стимуляция» [10].

«У детей дошкольного возраста как, мы выявили в констатирующем эксперименте, недостаточно развиты мышцы кисти рук, наблюдается низкая координация движений. В данный период у них еще не закончено

окостенение запястья, фаланг пальцев. Поэтому детей с речевыми нарушениями необходимо обучать самомассажу рук» [10].

«При обучении детей самомассажу мы использовали массажные движения по ладоням, кистям и предплечьям обеих рук: поглаживание, растирание, легкое надавливание кончиками пальцев при массировании, легкое пощипывание, похлопывание, сгибание и разгибание пальчиков (как всех вместе, так и поочередно)» [11].

«Все массажные движения выполнялись по направлению к лимфатическим узлам: от кончиков пальцев к запястью и от кисти к локтю. После каждого упражнения делалось расслабляющее поглаживание или встряхивание рук. Выполнение упражнений сопровождалось стишками или счетом на четыре для каждой руки». Растирание ладоней. Ручки греем. Упражнение выполняется по внешней стороне ладони. Очень холодно зимой, мерзнут ручки ой, ой, ой! Надо ручки нам согреть. Посильнее растереть. Добываем огонь. Энергично растирать ладони друг о друга, чтоб стало горячо. Мы как древние индейцы добываем огонек: сильно палочку покрутим и огонь себе добудем [11].

«Детям очень нравились задания, упражнения, которые сопровождалась речью в стихотворной форме. Они быстро запоминали стихотворный текст и через несколько занятий самостоятельно озвучивали и выполняли движения. Трудности в запоминании текста наблюдались у Серафимы Е. и Ярослава Ч., но, однако в процессе систематических занятий и домашних заданий ребята через какое-то время воспроизводили их самостоятельно, с помощью частичных подсказок» [11].

«Мы использовали игры с предметами домашнего обихода (прищепки, бусинки, пуговицы):

- подобрать пуговицы одного размера; цвета; размера и цвета;
- выложить рисунок по образцу из пуговиц, спичек, счетных палочек;
- придумать и выложить из пуговиц свой рисунок (неваляшка, снеговик, мячик, бусы, бабочка и другое);

- катание круглой щетки для волос между ладонями, приговаривая;
- игра «Лыжник». Две пробки от пластиковых бутылок кладутся на стол резьбой вверх. Это лыжи. Указательный и средний пальцы встают в них, как ноги и двигаются на лыжах. Тоже самое делается двумя руками одновременно;
- собирание спичек или счетных палочек одними и теми же пальцами разных рук (подушечками);
- игра «Волшебный мешочек». Узнавание на ощупь мелких предметов» [11].

«Для развития мелкой моторики рук детям также предлагались шнуровки, застежки, игры с мозаикой, пазлы, конструктор Лего, выполнение аппликаций. У всех старших дошкольников в начале обучения обнаруживались трудности в удержании мелких предметов, деталей. Трудности контролирования силы нажима при собирании мозаики, пазлов отмечались у Полины Б., Вики Б., Ярослава Ч., Степана Х. Ребятам показывалось в сравнении использование силы нажима» [15].

«Для развития уровня динамической координации, отчетливости движений, одновременности у детей 6 – 7 лет с общим недоразвитием речи были подобраны игровые упражнения с оборудованием» [15].

Для развития динамической координации мы использовали следующие игровые упражнения: «Пройди по мостику, держа мяч в руках перед собой», «Слушай внимательно и быстро выполняй», «Юла».

«Игровое упражнение «Пройди по мостику держа мяч перед собой» (гимнастическая скамейка и мяч), нужно пройти по гимнастической скамейке с мячом в вытянутых перед собой руках, остановится на середине, выполнить приседание (руки с мячом поднять вверх), затем дойдя до края скамейки, выполнить отбивание мяча о пол, поймать мяч, повернуться в обратную сторону, и выполнить все то же самое, только в обратном направлении. Данное упражнение вызвало у детей трудности. Ярослав Ч., Арина З., Полина Б., не могли поймать мяч после удара о пол, при

приседании наблюдались покачивания корпуса. Без единого замечания и поправок выполнили упражнение Степан Х., Алиса Д. подводящим было то же самое упражнение, но выполняли дети его предварительно на полу, вдоль расположенными между собой веревочками, на ширине 25 см. Усложнение задания: возвышенная поверхность (гимнастическая скамейка)» [16].

«Для развития отчетливости движений мы использовали такие игровые упражнения с оборудованием: «Жираф», «Удержи мяч», «Не урони палку», «Сидя на байдарке», «Пчелка на цветке».

Игровое упражнение «Жираф» (с мячом среднего диаметра), подняться на носки, мяч при этом держать в вытянутых руках над головой и удерживать равновесие в течение 10 секунд. Игровое упражнение проводилось групповым способом. В начале, все дети приняли исходное положение: стоя, ноги на ширине ступни, мяч в обеих руках, опущенных вниз. По команде «Раз, два, три, жираф вверх потянись» дети поднимались на носки и при этом поднимали руки с мячом вверх, при этом старались удержать равновесие в течение 10 секунд. По команде «Стоп» возвращались в исходное положение.

«Не всем детям удавалось удержать мяч в прямых вытянутых руках. Ошибки допускали Полина Б., Вика Б., Алиса Д., во время упражнения они постоянно опускались на пятки, руки сгибали в локтях, при этом иногда мяч выпадал из рук. Чтобы добиться положительных успехов у данных детей, мы проводили индивидуальные занятия с ними, с помощью объяснений сопутствующих действий. То есть сначала удерживали мяч вместе ребенком, при этом вели словесную инструкцию, что стоим на носках, руки держим прямые. На последующих занятиях у Полины Б. и Вики Б., Алисы Д. были еще заметны некоторые покачивания корпуса, но дети уже справлялись с заданием, стояли 8 секунд на носках и удерживали мяч» [30].

«На второй неделе мы проводили игровое упражнение с усложнением «Удержи мяч» (мячи среднего диаметра), подняться на носки и стараться удержать мяч с закрытыми глазами в течение 5 секунд. Данное задание

вызвало много трудностей, только Степан Х. сумел устоять и удержать мяч, остальные дети с заданием не справились» [30].

«Дети старались открыть глаза, наблюдались сильные покачивания корпусом, также не могли удержаться на носках, сходили с места. У Серафимы Е. и Ярослава Ч., мяч выскальзывал из рук, а также наблюдалась синкинезия (кривили рот, высовывали язык). Чтобы добиться лучших результатов в данном упражнении, нами были проведены подводящие упражнения. Для этого мы изменили принцип выполнения задания, детям было предложено выполнить то же задание, но лежа на полу; дети поднимали мяч вверх над головой с закрытыми глазами, затем возвращались в исходное положение» [31].

«На развитие одновременности движений проводились такие игровые упражнения: «Следи за кубиком» (кубики), дети лежат на полу, руки разведены в стороны, держа в правой руке кубик. Затем, той рукой, в которой кубик, нужно вначале поводить справа на лево, а затем с низу вверх, при этом глазами четко следить за движением кубика. В процессе этого игрового упражнения Алиса Д., постоянно отвлекалась и путала в каком направлении нужно выполнять движения. Степан Х., при прослеживании глазами постоянно открывал рот и так же путался в направлениях. На последующих занятиях усложнение данного упражнения заключалось в следующем: в процессе прослеживания глазами, дети подключали «работу» языка, то есть глаза и высунутый язык действуют в одном направлении и следуют за движущимся кубиком. Многим детям данное упражнение было непосильным» [31].

«Подводящими упражнениями служили гимнастики для глаз с одноименными действиями языка и прослеживания глазами, а также пальчиковые гимнастики с разноименными движениями. После отработки данного упражнения не менее 15 раз, мы предложили усложненный вариант. Дети глазами следили за малым мячом, а действия языком выполняли в другом направлении» [30].

«Графический рисунок как зрительного показа целесообразно использовать при формировании особенностей звукопроизношения. Использование приема графического рисунка в коррекционной работе логопеда создает благоприятные условия не только для формирования особенностей звукопроизношения, но и развивает психические процессы, то есть носит комплексный характер. При подготовке руки к письму обращалось внимание на правильное положение тетради и карандаша при выполнении дошкольниками графических работ. Сначала мы предлагали детям раскрашивать различные изображения, не выходя за контур рисунка. Учили обводить различные изображения с помощью трафаретов, шаблонов; учили штрихованию рисунков в разных направлениях. Затем мы учили детей рисовать по следу. Рисуя линию по следу, ведем ее слева направо. Это прививает дошкольникам умение удерживать направление линии письма. Нами предлагались следующие задания:

- нарисовать дорожку для зайчика от елочки к грибку;
- провести медвежонка к маме;
- нарисовать волны для рыбки;
- дорисовать веревочку грузовику;
- нарисовать ниточку к воздушным шарикам;
- нарисовать дождик;
- дорисовать солнышку лучики;
- дорисовать иголки ежу. (Приложение Г)» [31].

После их выполнения с детьми обязательно выполнялась пальчиковая гимнастика, давая им отдохнуть.

«Вся наша экспериментальная группа старших дошкольников неправильно располагала тетрадь, где выполнялись работы. Полина Б., Вика Б., Алиса Д. неправильно держали карандаш, тетрадь смещали, то влево, то вправо в зависимости от наклона изображения. У Серафимы Е. наблюдался чрезмерный нажим карандаша, но линия направления сохранялась. Арины З., Эвелины П., Ярослава Ч., Степана Х. вначале

обучения наблюдался слабый нажим, дрожание линии, но постепенно ребята учились регулировать нажим на карандаш и строго соблюдать направление. Каждому ребенку оказывалась индивидуальная помощь в овладении графическими навыками, которые закреплялись на групповых и фронтальных занятиях по различным разделам программы» [31].

«Использование на логопедических занятиях рисунков вызывало у детей интерес и радость, снимало психическое напряжение, вызванное недостатками в произношении, и позволяло быстрее и легче усвоить логопедический материал, преодолеть речевое нарушение» [31].

«Эффективность проведенных занятий по развитию элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи в процессе формирующего эксперимента будет проверена в ходе контрольного этапа эксперимента. После проведения коррекционной работы на формирующем этапе была проведена диагностика письма у всех детей, принимавших участие в эксперименте. Была использована та же схема обследования, чтобы определить эффективность проведенной коррекционной работы» [31].

2.3 Изучение динамики развития элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи

Для определения эффективной работы по развитию элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи был проведен контрольный этап эксперимента.

Цель контрольного эксперимента: определить эффективность психолого-педагогических условий развития элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи.

Для исследования уровня развития элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи на контрольном этапе изучались те же показатели и проводились те же диагностические задания, что и в ходе констатирующего этапа эксперимента.

Составлен сравнительный анализ всех этапов исследований, констатирующего и контрольного, который представлен в таблице 6.

Таблица 6 – Сравнительный анализ контрольного и констатирующего этапов эксперимента

Оценка уровней	Результаты констатирующего этапа				Показатели контрольного этапа			
	Результаты контрольной группы (кол-во детей)	Результаты в % соотношении	Результаты экспериментальной группы (кол-во детей)	Результаты в % соотношении	Результаты контрольной группы (кол-во детей)	Результаты в % соотношении	Результаты экспериментальной группы (кол-во детей)	Результаты в % соотношении
Выявление уровня владения письменной речью у дошкольников								
Высокий	2	25	1	12,5	5	62,5	7	87,5
Средний	4	50	5	62,5	2	25	1	12,5
Низкий	2	25	2	25	1	12,5	–	–
Общая произвольна моторика								
3 балла	-	-	1	12,5	3	37,5	5	62,5
2 балла	2	25	2	25	5	62,5	3	37,5
1 балл	6	75	5	62,5	–	–	–	–
Звукопроизношение детей								
3 балла	3	37,5	2	25	4	50	6	75
2 балла	4	50	4	50	3	37,5	1	12,5
1 балл	1	12,5	2	25	1	12,5	1	12,5
1 балл	5	62,5	6	75	3	37,5	1	12,5

«Проведенный сравнительный анализ показал результаты: коррекционная работа в экспериментальной группе детей наблюдались значительные положительные показатели и улучшение общих моторных функций. Дети на занятиях занимались: рисованием, ритмикой, лепкой, танцами. Для исследования психолого-педагогических условий развития элементарных навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи на контрольном этапе изучались те же показатели и проводились те же диагностические задания, что и в ходе констатирующего этапа эксперимента» [30].

Методика 1. Диагностическая методика Р.И. Лалаевой.

Проведение диагностической методики Р.И. Лалаевой с целью определения уровня развития владения письменной речью у дошкольников. Динамика показателей представлена на рисунке 4.

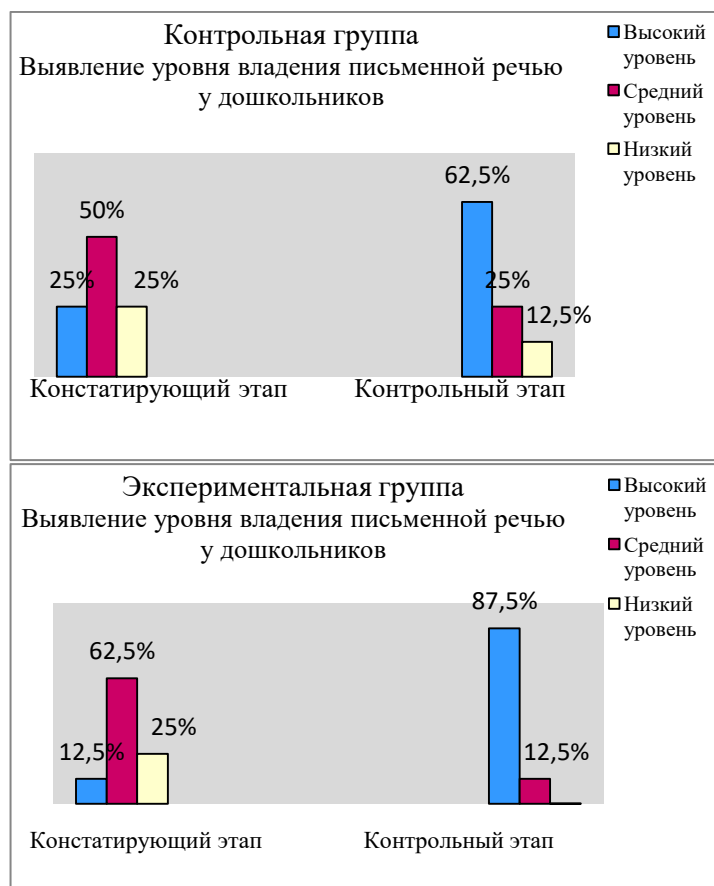


Рисунок 4 – Сравнительный анализ оценки состояния тонких движения пальцев рук контрольной и экспериментальной групп констатирующего и контрольного этапов

«Методика 2 «Тесты мотометрической шкалы Озерцкого – Гельнитца (общей моторики). При проведении диагностической методики с целью выявления уровня динамической координации, отчетливости движений, одновременность оказали положительное воздействие.

Результаты показали, что коррекционные занятия с детьми, имеющими проблемы в письме актуальны, включая и занятия для развития мелкой общей моторики» [31]. Полученные результаты представлены на рисунке 5.

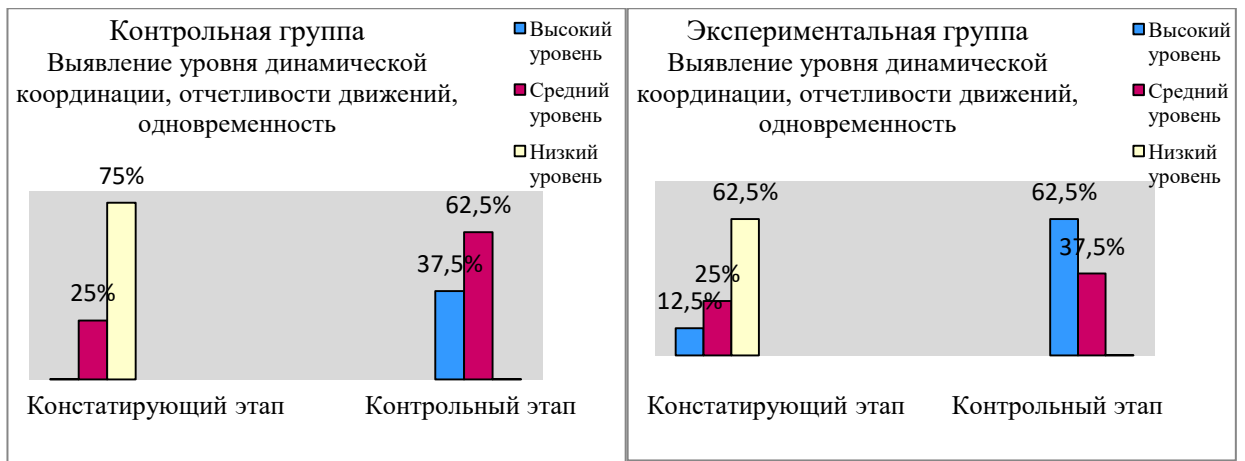


Рисунок 5 – Сравнительный анализ оценки состояния общей произвольной моторики контрольной и экспериментальной групп констатирующего и контрольного этапов

Методика 3 Исследование звукопроизношения.

При проведении диагностической методики с целью выявления особенностей звукопроизношения можно сделать вывод, что дети свои показатели качества произношений улучшили, как отмечено на рисунке 6.

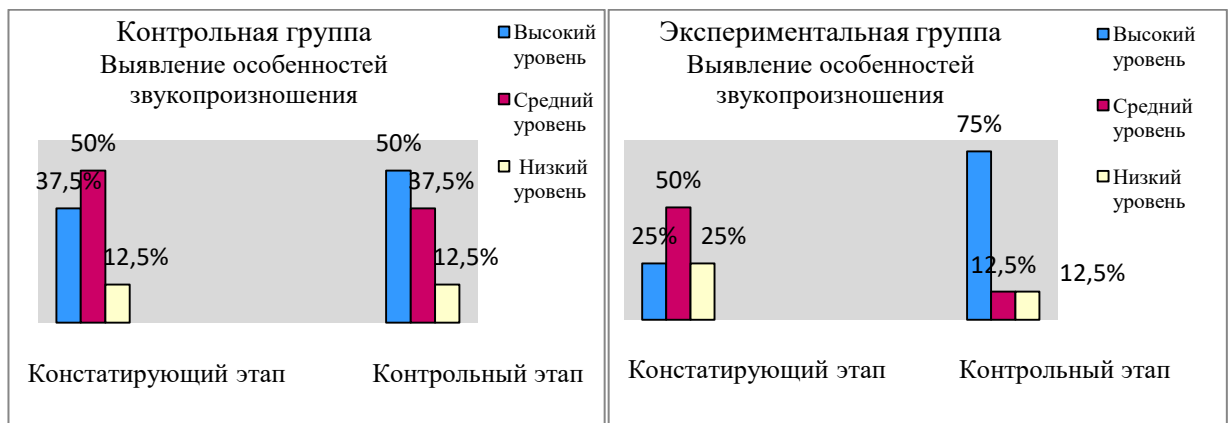


Рисунок 6 – Сравнительный анализ состояния звукопроизношения контрольной и экспериментальной групп констатирующего и контрольного этапов

Отмечено, что дети экспериментальной группы 1 стали испытывать меньше трудностей по сравнению с контрольной группой 2.

«Проведенный сравнительный анализ состояния у детей звукового анализа и синтеза в обеих группах показал: в результате сравнительного

анализа было установлено, что количество ошибок в обеих группах значительно уменьшилось, особо заметны положительные изменения в экспериментальной группе. Учащиеся контрольной группы специфические ошибки снизились незначительно» [32].

«Анализ исследований показал, что на двух этапах проведенной коррекционной работы все методы доказали свою эффективность и согласно оценке работы с детьми подготовительной группы, коррекционная работа была проведена правильно. Календарно-тематический план был реализован в полной мере, и по групповой работе, и по индивидуальной. В группе 1 наблюдаются положительные результаты» [31].

Таким образом, все применимые методики в обеих группах показывают положительную динамику, примечательно, что именно в контрольной группе изменения можно наблюдать в меньшей степени.

Заключение

В результате проведенного исследования было установлено, что у дошкольников подготовительной группы с общим недоразвитием речи наблюдались множественные специфические ошибки в письме. Существует прямая взаимосвязь между уровнем речевого развития, уровнем развития основных функций психики и уровнем развития интеллекта. В этом заключается глубина и сложность проблемы. Другими словами, ребенок с нарушениями в речи сталкивается с серьёзными сложностями в овладении грамотой, возникают проблемы в развитии внимания, памяти, мышления, восприятия и воображения. Вместе с тем необходимо дополнительно изучать речевые проблемы, а также разрабатывать способы их преодоления и коррекции.

Дети с недоразвитием речи не в состоянии уловить разницу в звучании акустически близких по смыслу слов, фонем, что приводит формированию дефектного произношения звуков или слов. Такие дети не способны в слове выделить каждую звуковую единицу, сам процесс перекодирования слова в письмо долгое время у них остается несформированным. Дети с речевыми нарушениями не могут различить и слова-паронимы, не в состоянии найти звук необходимой позиции в слове, не могут сделать и звуковой анализ синтеза слова. Все образцы у детей с недоразвитием речи нарушены, в них нет логико-временных связей в повествовании, дети способны просто переставить части рассказа местами, но при этом пропустить важный элемент сюжета, делая бедным его содержание.

К функциональным нарушениям относят длительные внутренние соматические заболевания; внешние проявления заболеваний, такие как полноценные речевые контакты, дефицит общения, искаженная речь окружающих, неблагоприятная обстановка в семье или недостаточное внимание к развитию речи со стороны взрослых к ребенку.

Таким образом, этиология у детей с недоразвитием речи является синтезом экзогенных, и генетических факторов, которые берут начало еще в периоде патологий беременности, родов, травм головного мозга, асфиксии и в перенесших ребенком детских инфекционных заболеваниях. Помимо перечисленных факторов к функциональным нарушениям относят и запоздалое формирование в организме психических функций, учувствовавших в процессе письма.

Письмо, как вид деятельности включает в себя операции:

- анализ звукового слова, которое относится к первому условию письма, включает в себя определение его последовательности в слове звуков. Вторым условием является уточнение звука, различие звонких и глухих, мягких и твердых звуков, включая, шипящие и свистящие речевые звуки, фонемы;
- перевод в знаки графем и фонем, учитывая правильное написание элементов графем и фонем. В данном случае ребенок должен правильно представить все буквы, которые составляют слово, при этом и правильно написать. Особо нужно подчеркнуть, что часто дети, «зеркалят» слово, например, пишут: Я – R, или И – N;
- «перешифровка» зрительных схем букв в систему последовательных движений глаз и руки, необходимых для записи слова [13].

Каждая из перечисленных операций является самостоятельно подсистемой, при этом ее обеспечивает соответствующая психологическая функция, которая и учувствует в процессе письма.

Звуковой анализ письма делится на несколько операций, ребенок из звукового потока должен выделить серию звучаний, которые и определяют полученную информацию, после чего, речевой поток расчленяется и происходит распознавание фонем, т.е. перевод услышанных звуков в четкие слова, которые обобщаются в речевые звуки, фонемы.

В норме письмо представляет собой многоуровневый процесс, это сложная форма речевой деятельности, так как в процессе письма

задействованы как письменный, так и речевой механизмы, которые учувствуют в письме и переводят речь в письменную форму. В том случае, когда в организме есть нарушения разных механизмов письма, есть вероятность формирования недоразвития речи у детей разных видов.

В проводимом исследовании приняли участие дошкольники подготовительной группы после проведенного предварительного исследования, было отобрано 16 детей, из общего количества 24 человека, из которых были сформированы 2 группы, в каждую из которых вошло по 8 человек. 1 группа контрольная, 2 группа экспериментальная. В группах было проведено комплексное обследование. В контрольной группе проводились занятия по традиционным методикам коррекции речевых нарушений

В экспериментальной группе были проведены занятия с учетом проведенного психолого-педагогического исследования. Заранее подбирались методы и приемы коррекционной работы, которые были направлены на устранение специфических ошибок в письме.

Данное исследование включает в себя 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Цель констатирующего этапа: выявление особенностей формирования навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи.

Были изучены рабочие тетради, в которых дети выполняли письменные работы и задания с участием воспитателя-логопеда, который наблюдал процесс выполнения заданий, имеющиеся затруднения, сомнения у детей. Как правило, выполнение самостоятельных работ детьми осуществляется по-разному, одни, обращают внимание на аккуратность, в таких работах меньше ошибок, им нужно больше времени, другие выполняют быстро, но не качественно, ошибок намного больше.

Данное обследование включило в себя 2 этапа. На первом, предварительном этапе, были выявлены дети с нарушениями письма и воспитатель-логопед провела анализ письменных предложенных заданий, Второй этап включал в себя обследование дошкольников подготовительной

группы, была проведена дифференциальная диагностика: определены симптомы, виды и механизмы развития навыков письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи и степень выраженности.

На всех занятиях использовались принципы логопедической работы: поэтапность, метод комплекса и учет специфики нарушений.

Формы проведения занятий, все занятия проводились в группе, по выделенным группам и индивидуально.

Групповые занятия проводились 2 раза в неделю в количестве от 5 до 6 человек. Индивидуальные занятия проводились 1-2 раза в неделю, минимальный срок 2 месяца.

В обеих группах, дети имели проблемы при письме, которые проявляются в разных формах. Коррекционная работа должна проводиться и с участие логопеда, и воспитателя, которые должны составлять план коррекционной работы с детьми.

После проведения коррекционной работы на формирующем этапе было проведена диагностика письма у всех детей, принимавших участие в эксперименте. Была использованы та же схема обследования, чтобы определить эффективность проведенной коррекционной работы.

При повторном исследовании результаты показали, что дети, которые вошли в две группы заметно улучшили результаты. Методы, использованные в работе, доказали вою эффективность при сравнении полученных результатов на двух этапах обследования, преодолели трудности, выявленные при письме. Систематическая работа по коррекции письма у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи проводилась на всех занятиях. Все поставленные задачи и цель были выполнены.

Подводя итог исследования, стоит заключить, что у дошкольников старшей подготовительной группы наблюдались множественные специфические ошибки в письме. Существует прямая взаимосвязь между уровнем речевого развития, уровнем развития основных функций психики и уровнем развития интеллекта. В этом заключается глубина и сложность

проблемы. Другими словами, ребенок с нарушениями в речи сталкивается с серьезными сложностями в овладении грамотой, возникают проблемы в развитии внимания, памяти, мышления, восприятия и воображения. Вместе с тем необходимо дополнительно изучать речевые проблемы, а также разрабатывать способы их преодоления и коррекции.

Дети с недоразвитием речи не в состоянии уловить разницу в звучании акустически близких по смыслу слов, фонем, что приводит к формированию дефектного произношения звуков или слов. Такие дети не способны в слове выделить каждую звуковую единицу, сам процесс перекодирования слова в письмо долгое время у них остается несформированным. Дети с речевыми нарушениями не могут различить и слова-паронимы, не в состоянии найти звук необходимой позиции в слове, не могут сделать и звуковой анализ синтеза слова. Все образцы у детей с нарушениями речи нарушены, в них нет логико-временных связей в повествовании, дети способны просто переставить части рассказа местами, но при этом пропустить важный элемент сюжета, делая бедным его содержание.

Список используемой литературы

1. Акименко В. М. Ваш домашний логопед. Развитие речи детей дошкольного и школьного возраста / В.М. Акименко. М.: Феникс, 2006. 256 с.
2. Безруких М. М. Ребенок идет в школу: Знаете ли вы своего ученика? Проблемы психологической адаптации / М. М. Безруких. М.: Академия, 2013. с.42.
3. Беличева С. А. Диагностика школьной дезадаптации / С. А. Беличева. М.: Сфера, 2015. С.65.
4. Вакуленко Л. С. Консультации логопеда. Подготовительная группа / Л. С. Вакуленко. М.: Детство-Пресс, 2014. 13 с.
5. Венгер Л. А., Венгер А. Л. Готов ли ваш ребенок к школе? М., 2013. 100 с.
6. Виноградова Н. А., Позднякова Н. В. Сюжетно-ролевые игры для старших дошкольников. М.: Айрис-пресс, 2009. 128 с.
7. Виноградова Н. А. Сюжетно-ролевые игры для старших дошкольников [Текст]: практ. пособие / Н. А. Виноградова, Н. В. Позднякова. М.: Айрис-пресс, 2014. С.36.
8. Дмитриева Е. Е., Двуреченская О. Н. Психолого-педагогические условия образовательной интеграции дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Особые дети в обществе: Сб. науч. докладов и тезисов. выступ. участников I Всероссийского съезда дефектологов. Под. ред. О. Г. Приходько, И. Л. Соловьевой. 2015. С. 60-64.
9. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М.: ВЛАДОС, 2003. 335 с.
10. Жуковская Р. И. Игра и ее педагогическое значение / Р. И. Жуковская. М.: Просвещение, 2015. 220. С. 143.
11. Каштанова С. Н., Константинова Н. В. Проблема дизорфографии у младших школьников и ее предпосылок у дошкольников с общим

недоразвитием речи // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 48-55.

12. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: Речь, 2003. 336 с.

13. Корнев А. Н. Нарушение чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие / А. Н. Корнев. СПб.: ИД «МиМ», 1997. С. 113–115.

14. Курочкина И. Н. Этикет для дошкольников : пособие для родителей / И. Н. Курочкина. М.: Просвещение, 2010. С. 51.

15. Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников / Р. И. Лалаева. М.: Просвещение, 1983. С. 34–37.

16. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений письма у младших школьников. С.-Петербург: Союз, 2001. С. 14–126.

17. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб., 1997.

18. Левина Р. Е. Нарушение речи и письма у детей : избранные труды / Р. Е. Левина ; [ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин]. Москва : АРКТИ, 2005. С.23-25.

19. Логинова Е. А. Нарушения письма. Учебное пособие. / Под ред. Волковой Л. С. СПб.: Детство-Пресс, 2004. С. 6.

20. Логопедический центр. Стихи на букву (звук) Ш. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://www.sites.google.com/site/zvuklandia/>.

21. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. 5-е изд., перераб. и доп. М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2006. 703 с. : ил. (Коррекционная педагогика).

22. Лурия А. Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе / А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. С. 16–17.

23. Мисаренко Г. Г. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков // Логопед. 2004. №2. С. 4-14.
24. Мисаренко Г. Г. Технология коррекции письма: трудности кодирования слова и способы их преодоления // Логопед. 2004. №4. С. 26-27.
25. Обучение чтению системе Д. Б. Эльконина. Буквенный период обучения грамоте. Электронный ресурс. Режим доступа: http://www.school-russia.prosv.ru/ebooks/Burgimenko_chtenie_elkonenn/3.html. (дата обращения: 25.05.2023).
26. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина [и др.]; под ред. Р. Е. Левиной. М.: Просвещение, 1968. С. 62–69.
27. Польшина М. А., Сулова Н. М. Актуальные проблемы современной логопедии // Концепт. 2015. № 08 (август). ART 15271. 0,4 п. л. URL: <http://ekoncept.ru/2015/15271.htm>.
28. Помощь логопеда.: Стихи на букву (звук) Щ. Электронный ресурс: <https://www.sites.google.com/site/logopedonlai>.
29. Профилактика нарушений письменной речи старших дошкольников с речевой патологией. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-narusheniy-pismennoy-rechi-u-starshih-doshkolnikov-s-rechevoy-patologiyey/viewer>
30. Семенова Е. Ю. Коррекции произносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с минимальными дизатрическими расстройствами. Электронный ресурс: <https://scienceforum.ru/2018/article/2018000070>.
31. Тесты Л. А. Квинта в модификации Г. Гельнитца. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://zazdoc.ru/docs/2800/index-2122238.html>
32. Филичева Т. Б. Коррекционное воспитание и обучение детей пяти летнего возраста с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. М.: Лавра, 1993. С. 202–205.
33. Фомичева М. Ф. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 200 с.

Приложение А
Список детей, участвующих в эксперименте

Таблица А.1 – Список детей, участвующих в эксперименте

Имя Ф. Ребенка	Возраст
Полина Б.	6 лет
Вика Б.	6 лет
Серафима Е.	6 лет
Алиса Д.	6 лет
Арина З.	7 лет
Эвелина П.	6 лет
Ярослав Ч.	6 лет
Степан Х	6 лет
Саша О.	7 лет
Валерия Н.	6 лет
Максим К.	6 лет
Всеволод Ч.	7 лет
Ярослав Ш.	6 лет
Батыр Ш.	6 лет
Юля Т.	6 лет
Катя С.	6 лет
Тимофей Ю.	6 лет
Аня Р.	6 лет
Нурлан М.	6 лет
Миша М.	6 лет

Приложение Б
Стихи и скороговорки

(буква Ш)

«Ши-ши-ши, ши-ши-ши

Что-то шепчут камыши.

Ше-ше-ше, ше-ше-ше

Это утка в камыше.

Ша-ша-ша, ша-ша-ша

Выходи из камыша.

Ше-ше-ше, ше-ше-ше

Нет уж утки в камыше.

Ши-ши-ши, ши-ши-ши»

(Стихи на букву (звук) Щ)

«Ща-ща-ща, ща-ща-ща

Дождь идёт — я без плаща,

ще-ще-ще, ще-ще-ще

Нет дождя, а я в плаще.

щу-щу-щу, щу-щу-щу

Я тебя не отыщу,

щи-щи-щи, щц-щц-щц

Ты иди, меня ищи!

щу-щу-щу, щу-щу-щу

Вот теперь-то отыщу».

Стих на букву «Ч»

«Это кто разбил мячом

Чашку на буфете?

Петя был тут ни при чём,

А попало Пете».

Продолжение Приложения Б

Стих на букву «С»

«Спит спокойно старый сом,

Смотрит сладко сотый сон».

Буква и звук «З-З'»

«Зеленая берёза стоит в лесу,

Зоя под берёзой поймала стрекозу».

Стих с буквой «Ц»

«Цветёт у птичника цветок –

Цветёт на паре тонких ног.

Цветёт пушист и звонок.

– Цветок, ты кто?

– Цыплёнок».

Приложение В

Материал для проведения исследования

Грибы в лесу

В лесной тишине слышно птичье щебетание. Хорошо нам идти по тропинке в лесу, в елей, сонен и осин!

Дети с родителями пришли собирать грибы в лес. Маша увидела лисички, а Петя подберезовики. Но не все в лесу грибы съедобны. Ядовитые грибы собирать нельзя. Есть грибы, которые похожи на съедобные.

Критерии оценивания:

- 3 балла, высокий уровень – работа выполнена без ошибок;
- 2 балла, средний уровень – в работе 1 или 2 ошибки;
- 1 балл, низкий уровень – в работе 3 и больше ошибок.

Логопедическая работа по формированию сложных форм фонематического анализа (определению последовательности, количества, места звука в слове по отношению к другим звукам) проводится в тесной связи с обучением чтению и письму.

Обучение письменной речи начинается со знакомства ребенка со звуковой материей языка: распознаванием звуков, выделением их из слова, со звуковой структурой слов как основных единиц языка.

В процессе чтения осуществляется воссоздание звуковой структуры слова по его графической модели, а в процессе письма – наоборот, воспроизведение буквенной модели слова по его звуковой структуре. В связи с этим одной из важных предпосылок успешного формирования процессов чтения и письма является не только умение выделять и различать звуки в речи, но и производить более сложные операции с ними: определять звуковой состав слова, последовательность звуков в слове, место каждого звука по отношению к другим звукам. Написанное слово моделирует звуковую структуру слова, трансформируя временную последовательность звуков речи в последовательность букв в пространстве.

Продолжение Приложения В

Поэтому воспроизведение буквенной модели невозможно без четкого представления о звуковой структуре слова.

При формировании сложных форм фонематического анализа необходимо учитывать, что всякое умственное действие проходит определенные этапы формирования: составление предварительного представления о задании (ориентировочная основа будущего действия), освоение действия с предметами, далее выполнения действия в плане громкой речи, перенос действия во внутренний план, окончательное становление внутреннего действия (переход на уровень интеллектуальных умений и навыков).

В связи с этим, опираясь на исследования П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, мы выделили следующие этапы формирования функции фонематического анализа.

И первый этап – формирование фонематического анализа с опорой на вспомогательные средства, внешние действия.

Работа проводится следующим образом. Ученику предъявляется картинка, слово-название которой необходимо проанализировать, и графическая схема слова, количество клеточек которой соответствует числу звуков в слове. Кроме того, даются фишки. Первоначально для анализа даются односложные слова типа мак, кот, дом, лук, сом.

По мере выделения звуков в слове ученик с помощью фишек заполняет схему, которая представляет модель звукового строения слова. Действия ученика являются практическим действием по моделированию последовательности звуков в слове. Овладение фонематическим анализом основывается на ранее сформированных навыках вычленения первого и последнего звука, определения места звука в слове (начало, середина, конец).

Приложение Г

Графический рисунок

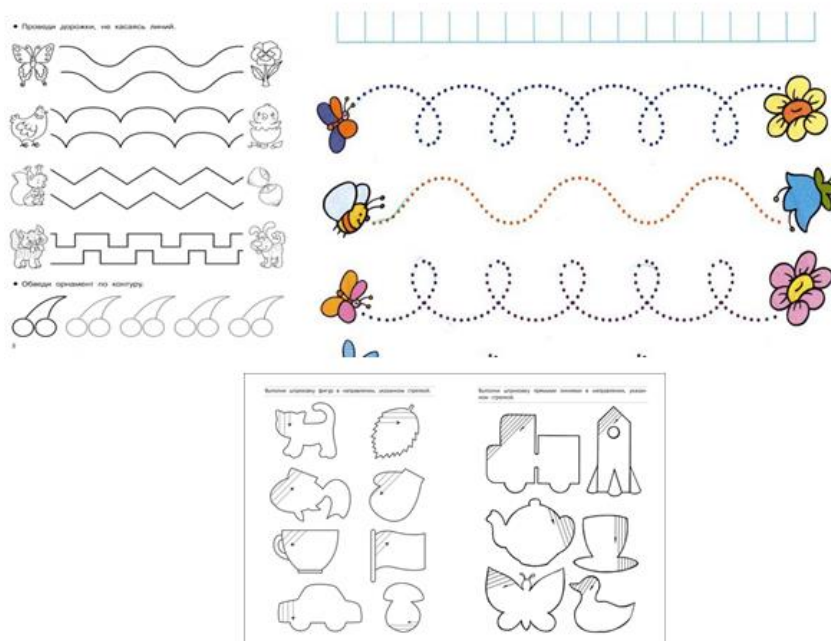


Рисунок Г.1 – Графический диктант

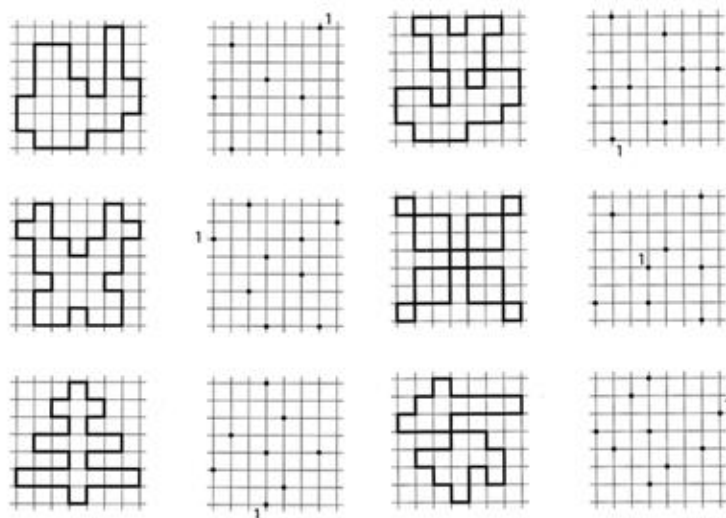


Рисунок Г.2 – Повтори рисунок по точкам