

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического)
образования**

**ПОДГОТОВКА К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР**

студента заочной формы обучения
направления подготовки 44.03.03
Специальное (дефектологическое) образование (профиль «Логопедия»)
4 курса группы 02021159
Приходько Ольги Алексеевны

Научный руководитель
к.п.н., доцент Е.А Николаева

БЕЛГОРОД 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР	
1.1. Компоненты готовности к обучению грамоте старших дошкольников ...	7
1.2. Особенности функционального базиса чтения и письма у дошкольников с общим недоразвитием речи	15
1.3. Возможности использования дидактических игр в логопедической работе по подготовке к обучению грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи	22
ГЛАВА 2. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПОДГОТОВКЕ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР	
2.1. Исследование состояния функционального базиса чтения и письма у дошкольников с общим недоразвитием речи	30
2.2. Содержание логопедической работы по подготовке к обучению грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи средствами дидактических игр	40
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	52
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	53
ПРИЛОЖЕНИЕ	58

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время наблюдается повышение требований к начальному обучению, актуализируется целый ряд психолого-педагогических проблем, связанных с подготовкой детей к школе. Успехи ребенка в школе во многом определяются его готовностью к ней. Для старших дошкольников с речевыми расстройствами решение этой проблемы имеет особое значение, так как оно связано с проблемой ранней социальной адаптации этих детей.

Проблема подготовки к обучению грамоте детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи существует давно. Исследованиями в данной области занимались: Л.Е. Журова, Н.В. Нижегородцева, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.А. Ткаченко, Г.А. Каше и др.

Несмотря на то, что большинству детей с общим недоразвитием речи до поступления в школу оказывается логопедическая помощь, у них возникают трудности в процессе обучения в общеобразовательном учреждении. Таким образом, детей с общим недоразвитием речи относят к группе риска по возможности возникновения у них нарушений чтения и письма. Причинами этих трудностей являются не только нарушения устной речи, но и уровень развития высших психических функций, особенности развития зрительно-моторной координации, пространственных представлений, мелкой моторики, чувства ритма. Раннее начало систематической, целенаправленной работы по преодолению этих нарушений способствует более успешному обучению грамоте.

Эффективность в обучении грамоте, по мнению Л.С. Выготского, можно достигнуть при максимальном учете возрастных особенностей и возможностей ребенка: состояния его готовности к овладению грамотой, который включает состояние развития графических навыков, фонематического слуха, чувства ритма, пространственных представлений и координации движений. У детей с общим недоразвитием речи эти

функциональные звенья в значительной степени нарушены.

Г.А. Каше доказала, что своевременное воспитание у старших дошкольников способности к усвоению звукового и морфемного состава слова, может предотвратить возникновение нарушений письменной речи.

Р.Е. Левина выдвинула положение о взаимосвязи между нарушениями компонентов речи с отклонениями в формировании ее элементарных предпосылок, возникающих в более раннем возрасте. Связь между общим недоразвитием речи и трудностями при обучении грамоте позволила выделить психические процессы, являющиеся предпосылками успешного овладения грамотой. Зрелость этих процессов может быть проверена еще до поступления ребенка в школу.

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 (ОНР).

Интерес к проблеме готовности к обучению грамоте старших дошкольников обусловлен постоянно возрастающей в современных условиях ролью чтения и письма как деятельности, которая обеспечивает общеобразовательную подготовку человека, воссоздает опыт, стимулирует развитие всей интеллектуальной сферы деятельности, организует поведение, совершенствует личность.

Исследованием проблемы готовности к обучению грамоте детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи занимались: Л.Е. Журова, Н.В. Нижегородцева, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.А. Ткаченко, Г.А. Каше и др. Тем не менее при достаточной исследованности и разработке приемов преодоления фонетико-фонематических, лексико-грамматических нарушений и формирования связной речи, проблема готовности к обучению грамоте детей, диагностика и система коррекции остается актуальной.

Исходя из актуальности и значимости проблемы подготовки к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи,

была определена тема настоящего исследования, **проблема** которого состоит в совершенствовании коррекционно-педагогической работы по подготовке к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речисредствами дидактических игр.

Цель нашего исследования – определить содержание логопедической работы по подготовке к обучению грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи средствами дидактических игр.

Объект исследования: состояние функционального базиса чтения и письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: содержание логопедической работы по подготовке к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием дидактических игр.

В основу нашего исследования была положена **гипотеза**, согласно которой подготовка к обучению грамоте у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи будет проходить успешно при соблюдении следующих условий:

1) будут своевременно выявлены особенности формирования функционального базиса чтения и письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;

2) в содержание образования детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи будет включена программа по формированию функционального базиса чтения и письма, которая будет построена на основе использования дидактических игр.

В соответствии с целью исследования определены следующие **задачи**:

1. На основе анализа нейропсихологической, психолингвистической и специальной педагогической литературы обосновать проблему подготовки к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

2. Выявить особенности функционального базиса чтения и письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

3. Определить содержание логопедической работы по подготовке к

обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами дидактических игр.

Теоретико-методологической основой работы являются теоретические и практические работы: в области подготовки к обучению грамоте (Л.Е. Журова, Н.В. Нижегородцева, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.А. Ткаченко, Г.А. Каше, Р.И. Лалаева и др.); в области развития функционального базиса чтения и письма (А.И. Корнев, Л.Н. Ефименкова, М.Н. Русецкая, Л.В. Лагутина, Л.С. Цветкова, Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина и др.); исследования в области использования дидактических игр в коррекционно-педагогической работе (В.Н. Аванесова, Ф.Н. Блехер, Е.Ф. Иваницкая, Е.И. Радина, А.И. Сорокина, Е.И. Удальцова).

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования**: теоретический: анализ психолого-педагогической литературы; эмпирический: тестирование; количественный и качественный анализ результатов исследования.

База исследования. Экспериментальная работа проводилась на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад №14 «Золотой ключик» г. Белгорода.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, снабжена приложением.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

1.1. Компоненты готовности старших дошкольников к обучению грамоте

Вопросу подготовки дошкольника к школе в настоящее время уделяется всё больше внимания. Этим занимаются детские сады, школы, учреждения дополнительного образования и прочие. Разработаны программы, регламентирующие содержание, формы и методы работы с дошкольниками. При всем их многообразии они призваны решать одни и те же педагогические задачи, центральной из которых является подготовка ребенка к обучению грамоте.

В последнее время в коррекционно-педагогической литературе при определении структуры готовности ребенка к обучению грамоте стали использовать такие понятия как «функциональный базис чтения» и «функциональный базис письма» (10, 16, 18, 22, 37 и др.).

Чтение и письмо – сложный вид психической деятельности, опирающийся на комплекс высших психических функций, участвующих в их реализации. Этот комплекс высших психических функций (вербальных и невербальных) принято называть функциональным базисом. Функциональный базис письма и чтения – это многоуровневая система, включающая функции и навыки высокой сложности, при этом у навыков чтения и письма психологическая база несколько различается (21).

Так, А.Н. Корнев, описывая функциональный базис навыков чтения и письма, включает в него помимо собственно языковых компонентов следующие:

- зрительно-пространственное восприятие;

- наглядно-образное мышление;
- оперирование сенсорными эталонами;
- овладение соответствующими словесными понятиями;
- аналитико-синтетическая деятельность;
- произвольность процессов восприятия;
- изобразительно-графические навыки;
- развитие сукцессивных способностей (21).

По мнению А.В. Лагутиной, в структуру функционального базиса чтения, необходимо включать:

- словарный запас;
- грамматический строй речи;
- произношение звуков и слов сложного слогового состава;
- фонематические процессы;
- зрительное и акустическое восприятие;
- слухо-речевая и зрительно-предметная память;
- конструктивный и динамический праксис;
- внимание (23).

Т.А. Алтухова отмечает, что полноценное овладение операциями чтения обеспечивается определенным уровнем развития психических (речевых и неречевых) функций и процессов:

- фонематическое восприятие, звуко-буквенный, слоговой, языковой анализ и синтез;
- оптическое восприятие, анализ и синтез, пространственных представлений;
- память, внимание, операции мышления;
- быстрота и прочность установления межанализаторных связей (3).

Таким образом, в обобщенном виде в качестве базовых для овладения грамотой можно рассматривать следующие компоненты: собственно речевое

развитие, фонематические процессы, пространственные представления, общая и мелкая моторика рук, психические процессы и мыслительные операции.

Отмечая значимость речевого развития в процессе овладения грамотой, Г.А. Каше подчеркивала, что навыки чтения и письма – это речевые навыки (18). В работах Р.И. Лалаевой подчеркивается, что чтение и письмо – виды речевой деятельности, основой для которых является устная речь. Это сложный ряд новых ассоциаций, который основывается на уже сформировавшейся второй сигнальной системе, присоединяется к ней и развивает ее (25).

По словам Р.Д. Триггер на эффективность обучения детей письму и чтению можно рассчитывать в том случае, если у них сформировано познавательное отношение к речи, осознанное ориентирование в звуковой структуре языка и его словарном составе (43).

Основой для обучения грамоте является общеречевое развитие детей. Поэтому при подготовке к обучению грамоте основным является процесс речевого развития детей: развитие связной речи, словаря, грамматической стороны речи, воспитание звуковой культуры речи. Исследования и опыт работы учителей показали, что дети с хорошо развитой речью успешно овладевают грамотой и всеми другими учебными предметами (10, 28, 30).

Формирование речевой рефлексии (осознание собственного речевого поведения, речевых действий), произвольности речи также составляет важнейший аспект подготовки к обучению письменной речи. Это составная часть общей психологической готовности к школе. Произвольность и сознательность построения речевого высказывания являются психологическими характеристиками письменной речи, в связи с этим развитие произвольности и рефлексии устной речи служит основой для последующего овладения письменной речью (37).

М.М. Алексеева отмечает, что показателями определенного уровня осознания речи и готовности к обучению грамоте являются следующие

умения: сосредоточивать свое внимание на вербальной задаче; произвольно и преднамеренно строить свои высказывания; выбирать наиболее подходящие языковые средства для выполнения вербальной задачи; размышлять о возможных вариантах ее решения; оценивать выполнение вербальной задачи (2).

Формирование речевых умений и навыков, осознание явлений языка и речи – взаимосвязанные стороны единого процесса речевого развития. С одной стороны, развитие речевых умений и навыков составляет условие последующего осознания явлений языка, с другой – сознательное оперирование языком, его элементами не изолировано от развития практических умений и навыков (18).

О.Б. Иншакова отмечала, что целенаправленная подготовка к обучению грамоте, формирование элементарных знаний о речи повышают уровень ее произвольности и осознания, что, в свою очередь, оказывает влияние на общее речевое развитие, повышение речевой культуры детей. Следовательно, необходима двусторонняя связь между процессом развития речи и подготовкой к обучению грамоте (16)

Е.С. Воеводина указывает, что для успешного овладения процессами чтения и письма необходим достаточный уровень сформированности фонематической системы. Она является основой устной и письменной речи.

Фонематическая система включает в себя следующие компоненты:

1. фонематическое восприятие;
2. фонематическое представление;
3. фонематический анализ и синтез (8).

Как отмечает В.К. Орфинская, важнейшими условиями формирования фонематических процессов являются прием и оценка чужой речи, контроль собственной речи, нормальное развитие слухового восприятия, а так же становление речи ребёнка существенно зависит от психологических особенностей фонем (обобщенность фонемы, различительная функция фонемы, константность фонемы, произвольность или преднамеренность

фонемы).

В своём развитии фонематические процессы проходят определённые этапы, которые представлены переходом от опоры на интонационно-ритмические характеристики (просодические особенности) до языкового этапа, до высокого уровня фонематического развития заключительного этапа, составляющего основу для овладения анализом и синтезом. Имеются определённые закономерности в развитии фонематических процессов. Без достаточной сформированности фонематического восприятия невозможно становление его высшей ступени – звукового анализа. Без длительных специальных упражнений по формированию навыков звукового анализа и синтеза дети не в состоянии овладеть грамотным чтением и письмом (34).

Г.А. Ванюхина указывает, что для обучения грамоте детей старшего дошкольного возраста необходимым также является формирование пространственных представлений. Пространственные представления включают в себя не только определение формы, величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела, но и последовательность букв и звуков в процессе письма и чтения (7).

О.В. Елецкая подчеркивает, что для овладения письмом ребенку необходимо научиться взаимно трансформировать пространственную последовательность (графических знаков) и временную (звуковых комплексов). Поэтому автором подчеркивается значимость пространственных представлений для овладения грамотой (13).

Очень важным звеном в овладении грамотой является развитие моторики, как общей, так и мелкой моторики рук, речевой моторики. Работы М.М. Кольцовой, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, нашли доказательное подтверждение влияния манипуляций рук на развитие высшей нервной деятельности, особенно на развитие речи (20, 26, 27).

М.М. Кольцовой установлено, что уровень развития речи детей находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук. Она пришла к заключению, что морфологическое и

функциональное формирование речевых областей совершается под влиянием кинестетических импульсов от рук . Развитие мелкой моторики на высоком уровне свидетельствует о функциональном созревании коры головного мозга, о психологической готовности ребёнка к школе. Игры и упражнения, направленные на развитие мелкой моторики, являются средством поддержания тонуса и работоспособности коры головного мозга. В процессе таких игр у детей улучшается внимание, слухо-зрительно-моторная память (20).

Координация движений является еще одной составляющей готовности к обучению грамоте. Это согласованная работа всех мышц тела, в результате чего движения становятся размеренными, пластичными, экономичными и при этом незаметно, что отдельные мышцы (антагонистические) действуют противоположно.

Н.И. Сухонина отмечает, что существенной характеристикой письма начинающих является неумение координировать движения звеньев пишущей руки – пальцев, кисти, предплечья и плеча. Неумение координировать движения различных звеньев руки может привести к остановкам, выходу штриха за строку, нечеткости движений или дрожанию руки в момент письма (42).

Как отмечает М.М. Безруких при обучении грамоте также необходимо учитывать то, что у детей 6-7 лет мышцы спины, обеспечивающие удержание правильной позы при чтении и письме развиты еще недостаточно. В этом возрасте детям свойственна быстрая утомляемость, которая происходит от статической нагрузки на спину, вызванной длительным и вынужденным сидением в позе сидя. Так же при обучении письму может появиться писчий спазм. Это проявляется в том, что пальчики немеют, начинают побаливать, подрагивать, вначале чуть-чуть, едва заметно. Если вовремя не обратить на это внимание и не принять необходимые меры дрожь в пальцах может стать постоянной, или резкая боль сведет пальцы, как только дети возьмут ручки или карандаши (4).

Также необходимо отметить важность структур коры головного мозга, участвующих в формировании процессов чтения и письма.

В процессе письма и чтения участвуют следующие зоны больших полушарий:

1. височная область (центр Вернике) левого полушария головного мозга (у правшей), которая связана со слуховым анализом;
2. затылочная область, отвечающая за зрительную и пространственную организацию;
3. теменная область, которая является корковым аппаратом, анализирующим ощущения, идущие от поверхности кожи мышц;
4. премоторная область, отвечающая за соблюдение чередования в нужной последовательности букв, звуков;
5. лобные доли (моторный центр речи), ответственные за сохранение замысла при письме.

Как видно процесс письма и чтения связан с деятельностью ни одной узлокализованной зоны, а с деятельностью всех участков коры головного мозга. К школьному возрасту у ребенка еще не все участки коры головного мозга морфологически и функционально развиты, особенно лобные доли, что затрудняет процесс обучения чтению и письму (49).

Как отмечает Л.С. Цветкова, психофизиологическая основа чтения – взаимообусловленная и взаимосвязанная деятельность слухового, зрительного и речедвигательного анализаторов. Большое значение для успешности овладения чтением имеют такие познавательные процессы как мышление, речь, память, внимание, образное восприятие и др. (49).

Л.Г. Милостивенко указывает, что владение письмом как видом речевой деятельности требует выполнения еще большего числа операций. Пишущий должен оформить свою мысль в виде предложения, точно подобрав для этой цели слова и спрогнозировать место каждого предложения среди других единиц текста, осуществить звуковой анализ отобранных слов, соотнести звук и букву, учитывая при этом правила

графики и орфографии, выполнить двигательно-графические действия, четко соблюдая пространственную ориентировку (направление и размещение букв на строчке, их соединение и т.д.) (28).

Психофизиологическая основа письма та же, что и чтения, с дополнительным включением в работу моторного анализатора. Но, как отмечает Л.С. Цветкова, формирование этого навыка осуществляется при более тонкой и совершенной работе всех психофизиологических компонентов достаточной сформированности на дошкольном этапе опыта звуковых обобщений и морфологического анализа (49).

Устная речь возникает у ребенка на втором году жизни, а письмо и чтение – на пятом-седьмом. Но обучение грамоте осложняется тем, что к этому возрасту все основные высшие психические функции, составляющие его основу, еще не закончили, а некоторые из них даже еще и не начали своего развития, и обучение опирается на незрелые психические процессы. Поэтому знание генеза письма и чтения, их психологической сущности, структуры, функций, их места и роли в психической деятельности так необходимо для правильного методического похода к обучению грамоте (38).

Таким образом, успешное обучение ребенка грамоте может осуществляться на основе определенного уровня готовности, которая предполагает не только общую психологическую и специальную подготовку, но и предполагает формирование у детей умственных, нравственных и физических качеств, развитие: общей и мелкой моторики, сформированности фонематической системы, координации движений, чувства ритма, зрительно-пространственных представлений. Поэтому для обучения грамоте необходим достаточно высокий уровень общего развития ребенка, наличие мотива учения, адекватность и регуляция поведения, сформированность учебных и речевых навыков.

1.2. Особенности готовности к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Вопросами изучения готовности к обучению грамоте детей с общим недоразвитием речи занимались многие ученые (7, 11, 16, 18, 21, 23 и др.).

Г.В. Чиркина подчеркивает, что дети с общим недоразвитием речи – это особая категория, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но есть значительные речевые дефекты, влияющие на становление психики. В силу специфики своего развития у детей с общим недоразвитием речи высока вероятность возникновения специфических трудностей при овладении навыком чтения (50).

В теории и практике логопедии под общим недоразвитием речи (у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектom) понимается такая форма речевой патологии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения. При этом отмечается нарушение формирования как смысловой, так и произносительной сторон речи. В целом для детей с общим недоразвитием речи типично позднее появление экспрессивной речи, резко ограниченный словарный запас, дефекты произношения и фонемообразования, специфические нарушения слоговой структуры слов. Речевое недоразвитие детей с общим недоразвитием речи может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с проявлениями лексико-грамматических и фонетико-фонематических нарушений (25).

В зависимости от степени тяжести речевого дефекта различаются четыре уровня речевого развития, выделяемые на основе анализа степени сформированности различных компонентов языковой системы.

По мнению Т.Б. Филичевой, при глубоких степенях общего недоразвития речи (первый и второй уровни) дети оказываются не в состоянии овладеть чтением и письмом в условиях массовой школы, то

наибольший интерес для нашего исследования представляют дети с третьим и четвертым уровнями речевого развития.

Дети с третьим и четвертым уровнями недоразвития речи в условиях массовой школы, как правило, овладевают элементарными навыками письма и чтения, но при этом делают большое количество специфических ошибок, обусловленных отклонениями в развитии фонетической стороны речи, словарного запаса и грамматического строя (45).

Исследования Г.А. Каше, А.Н. Корнева, Р.Е. Левиной, подчеркивает, что для детей с общим недоразвитием речи характерны аграмматизмы, в том числе неправильное использование грамматических конструкций, обозначающих пространственные отношения. Дети пренебрегают формальными частицами, характеризующими части речи. У них нет направленности на морфологический анализ элементов слова, который, также как и звуковой анализ, необходим для правильного узнавания образа слова при чтении. Кроме того, словарный запас ограничен в объеме, причем активный – в большей степени, чем пассивный. Бедность словаря также особенно ярко проявляется при необходимости обозначения пространственных и временных понятий (18, 21, 25).

Недостаточность лексико-грамматического развития речи обуславливает значительное количество ошибок технической и смысловой сторон процесса чтения.

Кроме того, у ребенка с недостатками речи нарушено осознание связи слов во фразовой речи. Это обуславливает неумение объединять отдельные прочитанные слова в более сложные единства и осмысливать их. Данные исследований показывают, что особую трудность для понимания представляет материал, где отношения между предметами выражены в трудной грамматической форме, раскрывающей одновременность, последовательность, причинную зависимость действий, а также метафоры, идиоматические выражения, сравнения. На полноту и точность понимания, прочитанного также оказывает влияние ограниченный запас слов (21, 37, 38).

Таким образом, нарушения вербального компонента функционального базиса чтения (т.е. устной речи) зачастую обуславливают трудности овладения навыками чтения и письма.

В специальной литературе имеются данные о том, что для детей с общим недоразвитием речи характерна недостаточная сформированность слухоречевой и зрительной памяти. В наибольшей степени у детей с общим недоразвитием речи недостатки слухоречевой и зрительной памяти проявляются в сужении объема непосредственного запоминания; персеверациях, заменах, перестановках при воспроизведении слухоречевых и зрительных стимулов; снижении скорости запоминания; повышенной тормозимости слухоречевых и зрительных следов интерферирующими воздействиями (37, 49 и др.).

По мнению М.Н. Русецкой, наличие данных симптомов может означать, что формирование слухоречевой памяти у младших школьников с общим недоразвитием речи осуществляется в условиях недостаточного функционирования мозговых зон левого полушария, его передних и задних отделов, а также задних отделов правого полушария. Нарушения зрительной памяти могут быть обусловлены дисфункцией передних отделов правого полушария, а также мозговых зон (задних и передних отделов) левого полушария (37).

А.В. Лагутина отмечает, что к настоящему времени специальная педагогика располагает значительным количеством сведений о том, что у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются расстройства пространственной ориентировки. У них отмечается неточность в определении формы, величины, местоположения предметов по отношению к собственному телу и пространственных отношений между предметами. Дети с трудом усваивают понятия «право-лево», «верх-низ», «впереди-сзади». Наибольшее количество ошибок обнаруживается при попытках вербализовать пространственные представления (23).

Исследования А.В. Лагутиной и А.В. Огаркиной указывают на

несформированность оптико-пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи наблюдается также в изобразительной и конструктивной деятельности. При этом отмечается неспособность воспроизвести заданную форму, искажение пропорций, отсутствие деталей, трудности составления целого из частей (23, 33).

Как отмечает И.Н. Садовникова исследования слухо-моторных координации выявляет у значительной части детей с общим недоразвитием речи трудности акустического неречевого гнозиса, т.е. восприятия и воспроизведения ритмических структур. Кроме того, дети могут ошибочно воспроизводить правильно воспринятый на слух образец.

С другой стороны, подобные ошибки можно трактовать как нарушение сукцессивных функций, т.е. трудности различения, запоминания и воспроизведения временных, вербальных, двигательных, графических последовательностей (38).

В связи с недоразвитием речи у дошкольников с речевой патологией процесс фонематического восприятия может замедляться. В работах А.Н. Корнева подчеркивается, что развитие фонематического восприятия является необходимой предпосылкой овладения фонематическим анализом, что, в свою очередь, составляет основу овладения грамотой. Кроме того, может происходить искажение, т.е. нарушение фонематического восприятия, при котором слуховое различение некоторых фонем или их групп недостаточно четко. Обычно это фонемы, минимально отличающиеся друг от друга (так называемые оппозиционные фонемы) твердостью-мягкостью, наличием голоса и т.д. (21).

Такой недостаток является следствием нарушения согласованности работы речеслухового и речедвигательного анализаторов, поскольку сенсорные и языковые эталоны фонем у ребенка формируются на основе взаимодействия слышимых образцов речи взрослых, слухового восприятия собственной речи и кинестетических ощущений, получаемых в процессе артикуляции. При нарушении межанализаторного взаимодействия

правильность произношения ребенка не контролируется им с помощью слуха, а неполноценные кинестетические образцы при дефектном звукопроизношении влияют на формирование слуховых эталонов фонем и деформируют их. Такие дети могут воспринимать слова типа «бочка» - «почка» или «коза» - «коса» как одинаково звучащие (37). Описанные проблемы безусловно приводят к трудностям в процессе овладения грамотой.

Немаловажным звеном в обучении грамоте является зрительно-пространственное восприятие. А.Н. Корнев указывает, что при недостатках зрительно-пространственного восприятия и зрительной памяти у детей с общим недоразвитием речи возможны такие трудности, как:

- трудности формирования зрительного образа буквы, цифры, графического элемента: нарушение соотношения элементов, путание сходных по конфигурации букв, цифр;
- плохое запоминание конфигурации букв при чтении и, соответственно, медленный темп;
- угадывание букв;
- возвратные движения глаз;
- пропуск, добавление, перестановка букв;
- затруднение понимания прочитанного;
- возможно зеркальное написание букв, цифр, графических элементов;
- плохое выделение геометрических фигур, замена сходных по форме фигур (круг – овал, квадрат – ромб – прямоугольник) (21).

Нарушения моторики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи носят широкий характер: наблюдается некоторая общая моторная неловкость, неуклюжесть, страдает мелкая моторика рук. Дети испытывают трудности при одевании, обувании, рисовании. Задерживается развитие готовности руки к письму, т.к. дети долго не проявляют интерес к рисованию и другим видам ручной деятельности. Моторная

несостоятельность этих детей особенно заметна на занятиях по физкультуре и на музыкальных занятиях, где они отстают в темпе, ритме движений, а также при переключаемости движений.

На занятиях по рисованию старшие дошкольники с общим недоразвитием речи III уровня плохо держат карандаш, руки бывают напряжены. Многие дети не любят рисовать. Заметна моторная неловкость рук и на занятиях по аппликации и с пластилином. В аппликации прослеживаются трудности зрительно-пространственного расположения элементов (20).

Нарушения дифференцированных движений рук проявляются при выполнении проб-тестов пальчиковой гимнастики. Дошкольники затрудняются или просто не могут без помощи выполнить движение по подражанию (например: «замок», «колечки»). Большинство детей справляются с заданиями, направленными на выполнение одновременно организованных движений, но при выполнении допускают многократные ошибки, сжимая одновременно обе руки в кулак или расправляя его. Выполнение пальчиковых проб на поочередное сгибание пальцев, начиная с большого и мизинца, характеризуется в большинстве случаев медленным темпом, одновременными движениями нескольких пальцев.

Взаимосвязь между развитием речи и формированием общей, мелкой и артикуляционной моторики подчеркивается многими исследователями. Поэтому необходимо развивать двигательный анализатор, который является стимулирующим фактором развития речи и нервно-психических процессов (20).

Как отмечал А.Р. Лурия, несмотря на то, что программа педагогических занятий с детьми в детских садах предусматривает их подготовку к освоению школьных навыков, многие дети в силу индивидуальных особенностей характеризуются недостаточным (по сравнению со средневозрастным) или дисгармоничным формированием ряда психических функций, важных при овладении письмом и чтением. Индивидуальные различия детей,

особенности их психической зрелости и психической активности мало учитываются как в массовых детских садах, так и в процессе обучения ребенка в массовой школе. Следствием этого могут являться сначала затруднения и отставание в формировании письма и чтения, а затем появление стойкой дисграфии и дислексии (27).

В отечественной логопедии процесс формирования письма и чтения традиционно рассматривается в рамках единого процесса языкового развития ребенка. Р.Е. Левина отмечала, что весь путь овладения речью формирует определенный опыт аналитико-синтетической деятельности как в звуковой сфере, так и в сфере морфологических обобщений, которые составляют важнейшее условие готовности ребенка к усвоению грамоты, т.е. нарушения чтения и письма вторичны по отношению к расстройствам устной речи. В дальнейшем в основу понимания механизмов чтения и письма и организации коррекционно-логопедической работы были положены: учение о функциональных системах; представление о психических процессах как о подобных системах, об их системной и динамической локализации и гетерохронии развития; об интегративной деятельности мозга в процессе психической деятельности (25).

Л.Н. Ефименкова отмечает, что профилактика дислексии и дисграфии у детей, посещающих массовые детские сады, заключается, прежде всего, в своевременной диагностике предрасположенности к нарушениям письменной речи. Такая диагностика должна осуществляться не позднее начала поступления ребенка в подготовительную группу. И в случае если у ребенка выявляются какие-либо слабые звенья в совокупности предпосылок формирования письма, он должен получить коррекционно-развивающую помощь от специалиста. Однако в решении вопросов диагностики и организации профилактического воздействия возникает целый ряд проблем, которые требуют рассмотрения, как с позиции теории, так и практики (14).

Как отмечает О.Б. Иншакова, правильная организация коррекционно-развивающих занятий - дело тоже не простое, требующее избирательного

подхода к детям, основанного на диагностике. Так, часть детей нуждается в занятиях для восполнения пробелов в развитии какой-либо функции или функций, имеющих важное значение для письма и чтения. Другим требуется более сложная и масштабная помощь по гармонизации взаимодействия обеспечивающих овладение грамотой функций. Подобная работа может потребовать либо участия психолога, либо привлечения логопедом современных методов психологической и нейропсихологической диагностики и коррекции. Решение теоретических и организационных вопросов в отношении своевременной (в дошкольном возрасте) профилактики дисграфии, охватывающей всех детей, дело ближайшего будущего. Однако уже сейчас такая работа осуществляется на базе центров психолого-педагогической помощи детям (16).

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи нарушен весь комплекс высших психических функций, лежащих в основе функционального базиса чтения и письма что, следовательно, влечет за собой необходимость своевременной коррекционной работы.

1.3. Возможности использования дидактических игр в логопедической работе по подготовке к обучению грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи

Вопросы теории и практики дидактической игры разрабатывались исследователями: З.М. Богуславской, А.К. Бондаренко, Л.А. Венгером, А.И. Сорокиной, А.П. Усовой и др. (5, 6, 29, 41, 44 и др.).

По мнению Л.С. Выготского, игра является ведущей деятельностью детей дошкольного возраста. Для дошкольников игра является способом познания окружающей действительности. Мотив игры лежит в самой игре, дети играют потому, что им интересно играть (9).

З.М. Богуславская и Е.О. Смирнова указывают, что специфика дошкольной игры – это сочетание свободы и самостоятельности играющих

со строгим безоговорочным подчинением правилам игры. При всем многообразии игр в них есть общие черты: дошкольники сами подбирают тему игры, развивают ее сюжет, распределяют между собой роли. Такая организация игр ориентирована на формирование творческой фантазии, активности детей и самостоятельности (5).

По мнению С.Л. Новоселовой в игре проявляются и развиваются все стороны психической жизни личности. Игра увеличивает умственную активность детей, что позволяет решать наиболее сложные задачи, нежели на занятии. В игре дошкольники закрепляют приобретенные знания и умения, пользуясь ими в разных условиях. Игра имеет и воспитательное значение: она дисциплинирует, приучает подчиняться правилам для достижения поставленной цели (31).

Особое место в обучении и развитии ребенка отводится дидактической игре. Дидактическая игра представляет собой разностороннее, сложное педагогическое явление. Она считается и игровым методом, и формой обучения дошкольников, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством многостороннего развития личности детей (44).

Педагоги характеризуют дидактическую игру как игру познавательную, нацеленную на воспитание познавательных возможностей. Наиболее ярко речь дошкольников с общим недоразвитием речи проявляется в игре. Необходимость объясниться со сверстниками в процессе игры, стимулирует формирование словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи (31).

Кроме того некоторые из них считают игру средством закрепления знаний, приобретенных на занятиях, другие же, считают ее одной из форм обучения, существенным средством образовательной работы. Такой взгляд на дидактическую игру ориентируется теми задачами обучения, которые стоят перед дошкольным учреждением: не только дать детям конкретный объем знаний, но и обучить их владеть этими знаниями, развивать активность, самостоятельность мышления.

В дошкольном возрасте эффективным средством коррекционно-педагогической работы является дидактическая игра. Вопросам использования дидактической игры для развития речи в коррекционно-образовательном процессе дошкольников посвящены труды таких известных исследователей как А.К. Бондаренко, В.И. Селиверстов, Е.А. Пожиленко и др.

Такой выбор не случаен, так как игра является ведущим видом деятельности дошкольников. Дидактическая игра – это такая коллективная, целенаправленная учебная деятельность, когда каждый участник и команда в целом объединены решением главной задачи и ориентируют свое поведение на выигрыш (6).

А.К. Бондаренко считает, что к преимуществам использования игровых технологий (дидактической игры) в коррекционно-образовательном процессе можно отнести следующие ключевые моменты:

- игра является для ребенка яркой, эмоциональной, образной деятельностью, в которой ребенок чувствует себя свободно и уверенно, что как нельзя лучше подготавливает его к усвоению новых знаний;
- во время игры ребенок активен;
- занимательный сюжет игры, использование дидактического картинного материала, оборудования являются важным стимулом для включения в игру;
- игровая задача мотивирует дошкольника на достижение положительного результата усвоения полученных знаний (6).

Практикующие логопеды (С.А. Кашкаха, Е.М. Кувыкина) считают, что в развитии речи детей с ОНР дидактические игры так же незаменимы. В ходе игры ребенок комментирует свои действия, рассказывает, о том, как он выполнял задание или как нашел выход из проблемной ситуации, отвечает на вопросы взрослого, общается со сверстниками (19, 22).

По мнению Н.А. Чевелевой, в методике развития речи повсеместно используются дидактические игры, направленные на решение основных

задач развития речи детей: обогащение словаря, формирование грамматического строя речи, воспитание звуковой культуры, развитие навыков монологической и диалогической речи (50).

Исследователи и практики указывают на достаточные возможности дидактической игры в процессе подготовки к обучению грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи.

Так, Карпова Е.В. для формирования функционального базиса процессов письма и чтения, профилактики нарушений письменной речи предлагает использовать игры и упражнения, сгруппированные по принципу возрастания сложности, а также в соответствии с традиционными лексическими темами, изучаемыми в речевой группе детского сада (17).

Игры Е.В. Карповой систематизированы по следующим направлениям:

I. Развитие графомоторных навыков.

II. Развитие зрительно-пространственных представлений, зрительного гнозиса.

III. Развитие зрительного внимания, памяти, а также операций мышления.

Первый блок игр направлен на развитие:

- графомоторных навыков;
- чувства ритма;
- координации руки и глаза;
- зрительно-пространственной координации при копировании контуров предметов;

- направленных движений руки .

Второй блок игр:

- развитие зрительного гнозиса, анализа, синтеза;
- нахождение изображения в ряду других;
- поиск сходства и различия изображений;
- деление изображения на элементы с последующим анализом;
- угадывание предметов в незаконченных рисунках;

- определение недостающих деталей;
- дорисовывание зеркальных изображений;
- зрительный анализ изображений с различением геометрических форм;
- узнавание предметов по частям; нахождение маленьких фрагментов на большой картинке и др.);
- развитие пространственной ориентации, оптико-пространственного анализа и синтеза.

Третий блок игр:

- развитие логического мышления;
- развитие зрительного внимания (концентрация внимания и прослеживание, распределение внимания);
- развитие зрительной памяти (17).

Е.Е. Сергеева рассматривает период подготовки к обучению грамоте как очень важный период подготовки к школьному обучению. В этот период необходимо включать игры и упражнения, направленные на профилактику трудностей в овладении чтением и письмом. Исходя из этого, она выделяет следующие направления в работе:

1. Развитие зрительно-пространственного восприятия и наглядно-образного мышления. Сюда входит совершенствование оперирования сенсорными эталонами и овладение соответствующими словесными понятиями. При реализации этого направления автор предлагает использовать дидактические игры, направленные на овладение дошкольниками названиями основных геометрических форм, размеров (широкий – узкий, длинный – короткий) обозначением пространственного взаиморасположения (над – под, перед – позади, право – лево).
2. Развитие последовательности действий и планирование. Данный вид упражнений вырабатывает способность к удержанию в памяти плана действий в заданной последовательности и его реализации (39).

Т.В. Овсюкова указывает на необходимость включения различных игр и упражнений на развитие зрительно-пространственного восприятия, наглядно-образного мышления, формирование изобразительно-графических способностей, сукцессивных способностей ребенка и т.д. при подготовке к обучению грамоте в режимные моменты, в непосредственно-образовательную деятельность (32).

С.А. Кашкаха, рассматривая направления работы по подготовке к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи предлагает учебно-методическую разработку игр и упражнений на развитие и усвоение навыков полного звукового анализа (19).

На этапе овладения звуковым анализом выделяет следующие направления:

1. Изучение гласных и согласных звуков. На этом этапе С.А. Кашкаха предлагает использовать такие игры как: «Выделение звука из слова», «Утки и окуни», «Дружные звуки», «Куклы заблудились», «Сколько слов со звуком Ш?», «Слышишь ли ты звук?», «Подскажи Петрушке звук», «Какое слово задумала?».

2. Определение места звука в слове. При реализации этого направления работы автор рекомендует следующие игры: «Подарки гостям», «Пропускаем мы во двор слов особенный набор», «Предмет и имя», «Замкни цепочку», «Поезд», «Чудесная удочка», «Назови картинку и определи первый звук», «Доскажи звук», «Найди сбежавший звук», «Распредели картинку», «Закрась окошечко, где живет звук», «Нарисуй букву», «Лото».

3. Обучение полному звуковому анализу слова. На этом этапе рекомендуется включать в коррекционно-педагогический процесс такие игры как: «Телеграфисты», «Поймай звук», «Слоговая цепочка», «Разгадай ребус» (19).

Таким образом, можно отметить, что дидактические игры предоставляют богатые возможности для подготовки дошкольников к обучению грамоте. Практикующие специалисты уделяют большое внимание

включению в коррекционно-педагогические процесс различных игр, поскольку они позволяют проводить работу по всем направлениям подготовки к обучению грамоте.

Выводы по первой главе

Чтение и письмо являются сложным видом психической деятельности детей, они опираются на комплекс высших психических функций, которые участвуют в их реализации. Такой комплекс высших психических функций (вербальных и невербальных) называют функциональным базисом. Функциональный базис письма и чтения – это многоуровневая система, который включает функции и навыки высокой сложности, но психологическая база навыков письма и чтения несколько различается. Авторами были выделены различные компоненты чтения и письма, обобщая мы, можем сказать, что в качестве базовых компонентов для овладения грамотой можно рассматривать следующие компоненты: собственно речевое развитие, фонематические процессы, пространственные представления, общая и мелкая моторика рук, психические процессы и мыслительные операции.

У дошкольников с общим недоразвитием речи высока вероятность возникновения специфических трудностей при овладении навыками чтения и письма, обусловленных отклонениями в развитии фонетической стороны речи, словарного запаса и грамматического строя, такие как: аграмматизмы, неправильное использование грамматических конструкций, обозначающих пространственные отношения, не пользуются формальными частицами, характеризующими части речи, нет направленности на морфологический анализ элементов слова, объем словарного запаса ограничен, ошибки в технической и смысловой сторон процесса чтения, недостаточная сформированность слухоречевой и зрительной памяти, персеверации, замены, перестановки при воспроизведении слухоречевых и зрительных

стимулов, низкая скорость запоминания, повышенная тормозимость слухоречевых и зрительных следов интерферирующими воздействиями, ошибки в восприятии и воспроизведении ритмических структур, трудности различения, запоминания и воспроизведения временных, вербальных, двигательных, графических последовательностей и др. Это определяет необходимость специальной коррекционно-педагогической работы по подготовке к обучению грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи, а так же поиск эффективных средств.

Эффективным средством подготовки дошкольников к овладению грамотой являются дидактические игры, так как благодаря динамичности, эмоциональности проведения и заинтересованности детей они дают возможность упражнять детей с общим недоразвитием речи при рассмотрении материала.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПОДГОТОВКЕ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

2.1. Исследование состояния функционального базиса чтения и письма у дошкольников с общим недоразвитием речи

Основной **целью** исследования является выявление особенностей функционального базиса чтения и письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Постановка цели исследования вызвала необходимость решения следующих конкретных **задач**:

- 1) выявить особенности формирования функционального базиса чтения и письма у дошкольников с общим недоразвитием речи;
- 2) определить направления и содержание логопедической работы по подготовке к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием дидактических игр.

Количество детей старшего дошкольного возраста, участвующих в эксперименте, составило 10 человек. Список детей представлен в приложении 1. Испытуемые находились в группе компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи данного учреждения.

При диагностике функционального базиса чтения была использована в модифицированном виде методика, предложенная Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной (47).

При диагностике компонентов функционального базиса письма использовались в модифицированном виде методики, указанные в работах Т.И. Дубровиной, Н.В. Нижегородцевой, О.С. Филипповой, Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной (11, 30, 45, 47, 48). Описание методик представлено в

приложении 2.

В таблице 2.1 представлены результаты исследования вербальных компонентов функционального базиса чтения.

Таблица 2.1.

Результаты исследования вербальных компонентов функционального базиса чтения дошкольников с общим недоразвитием речи

№ п/п	Ф.И. ребенка	Серия 1	Серия 2	Серия 3	Серия 4	Серия 5	Серия 6	Общее кол-во
1	Алена В.	10	14	87	72	48	55	286
2	Костя Н.	10	14	99	84	55	63	325
3	Алина С.	14	17	93	105	43	52	324
4	Ваня Р.	14	13	65	59	31	32	214
5	Илья С.	14	13	101	61	34	56	179
6	Марк Т.	17	9	71	63	39	41	240
7	Юля М.	17	16	107	96	49	43	328
8	Артем П.	10	13	87	72	39	52	273
9	Соня Ч.	14	14	99	63	34	55	279
10	Коля К.	17	16	93	61	39	43	269

Анализ результатов исследования звукопроизношения (Серия 1), позволил обнаружить, что у 6 детей, отмечалась лишь недостаточная автоматизация и(или) дифференциация одной группы звуков. У остальных детей наблюдались нарушения в произношении нескольких групп звуков.

Изучение данных исследования произношения слов сложного слогового состава во фразовой речи показало, что у всех детей встречались грубые ошибки, связанные с пропуском, добавлением, перестановкой слогов (аклавангист, скакалка-какалка, перепорхнуть-перепохнуть). Кроме того, для дошкольников были характерны сочетания разных типов нарушений звуко-слоговой структуры сложных слов (кинотеатр-кинтеатор).

В третьей серии результаты исследования словарного запаса, который включает в себя две группы заданий показали следующие результаты: изучение навыков словообразования позволило выявить ряд трудностей, с которыми сталкивались все дети. Эти трудности проявлялись, главным образом, в неспособности образовать новое слово, что выражалось в отсутствии ответа, либо ошибки, связанные с неправильным выбором суффикса при образовании относительных и притяжательных

прилагательных (сливовое-сливочное; грибной-грибовый; орлиное-орловое и др.).

Анализ результатов исследования словарного запаса позволил обнаружить низкий уровень его развития у большинства детей. Зафиксированные в данном случае ошибки выражались в ограничении объема словаря и нарушении точности использования слов.

Анализ результатов исследования грамматического строя речи (серия 4), показал, что все дети допускали грубые ошибки при самостоятельном использовании грамматических конструкций, а также в процессе их понимания. В первом случае из всех выявленных недостатков наиболее характерными были унификация окончаний и основ (стулья-стулы; много окон-многоокнов и др.); искажение грамматических форм (много ушей-много ухов). Кроме того, при составлении предложений и завершение предложений по картинкам отмечались аграмматизмы, параграмматизмы, наблюдалась тенденция к упрощению структуры предложения. Можно отметить также неправильное употребление предлогов.

При выполнении серии заданий, направленных на исследование связной речи у всех обследуемых детей отмечались грубые недостатки формирования связной монологической речи. Проводя качественный анализ полученных результатов, мы выявили, что при составлении рассказа по сюжетным картинкам у многих детей наблюдалось искажение ситуации, а также неправильное воспроизведение причинно-следственных связей. В большинстве случаев в рассказе детей встречаются аграмматизмы, проявлялась стереотипность оформления высказывания. Часто дети ограничивались перечислением действий, изображенных на картинках. В некоторых случаях дети неправильно раскладывали картинки.

При пересказе текста наблюдалось воспроизведение смысловых звеньев с сокращениями. Практически во всех случаях рассказы детей пронизаны паузами, поиском подходящих слов. Дети затруднялись в воспроизведении рассказа, поэтому им была оказана помощь, в виде

наводящих вопросов. В тексте наблюдались аграмматизмы, неадекватное использование слов.

Большинство детей не могли самостоятельно без оказания помощи выполнить предложенные задания. У большинства детей отмечалась выраженная тенденция к фрагментарности текста, перечисление событий без сюжетной линии. При этом школьники использовали малораспространенные аграмматичные фразы, необоснованные повторы слов, длительный поиск слов. При пересказе текста отмечалось неадекватное толкование смысла даже с условием помощи.

Изучение результатов исследования фонематических процессов, полученных при выполнении серии 6, показало, что данный компонент устной речи грубо нарушен у 3 детей. Наиболее сложным оказалось восприятие слогов, различающихся звуками, противопоставленными по признаку глухости-звонкости. Данные исследования фонематического анализа позволили обнаружить, что этим детям доступно лишь выделение гласных звуков в сильных позициях, а также первых согласных звуков. Анализ материалов исследования фонематического синтеза слов позволил выявить у детей грубые нарушения формирования данного компонента устной речи. Наиболее характерным было сочетание разных типов ошибок (пропусков, добавлений, перестановок звуков и др.) при выполнении предложенного задания (мох-хом).

Остальные дети (6 детей) испытывали трудности при выполнении заданий на фонематический синтез слов.

Результаты оценки уровня сформированности функционального базиса чтения дошкольников с общим недоразвитием речи представлены на рис. 2.1.

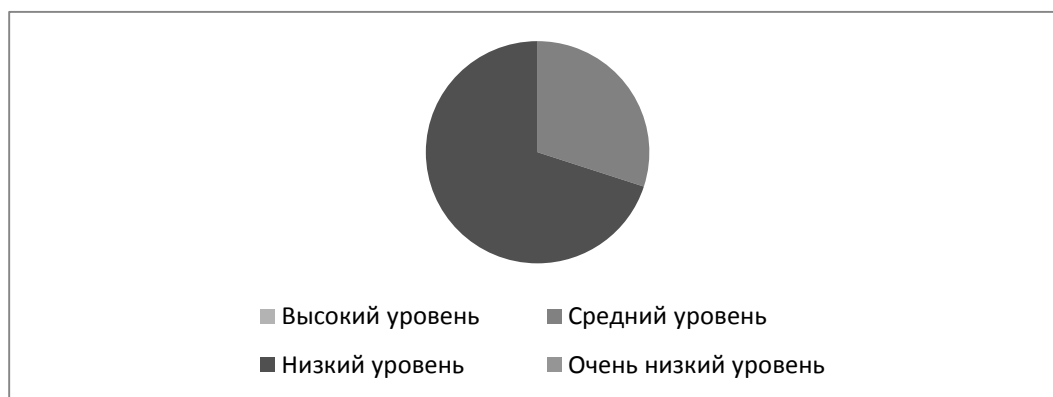


Рис. 2.1 Уровень сформированности функционального базиса чтения старших дошкольников с общим недоразвитием речи, %

В результате эксперимента, мы получили следующую картину: 70% старших дошкольников с общим недоразвитием речи, 3 уровня имеют низкий уровень, 30% - низкий уровень сформированности функционального базиса чтения.

В целом, по результатам исследования можно рассчитать средний показатель сформированности каждого обследуемого компонента функционального базиса чтения у детей данной группы. Это необходимо для того, чтобы определить становление какого из компонентов устной речи наиболее проблематично.

В таблице 2.2 представлены результаты исследования компонентов функционального базиса письма.

Таблица 2.2.

Результаты исследования компонентов функционального базиса письма дошкольников с общим недоразвитием речи

№ п/п	Ф.И. ребенка	Серия 1	Серия 2	Серия 3	Серия 4	Серия 5	Серия 6	Общее кол-во
1	Алена В.	2	1	1	2	0	2	8
2	Костя Н.	1	2	2	1	0	1	7
3	Алина С.	1	1	2	1	1	1	7
4	Ваня Р.	1	1	2	1	0	1	6
5	Илья С.	2	2	2	2	0	2	10
6	Марк Т.	2	2	2	2	1	2	11
7	Юля М.	2	2	2	2	2	2	12
8	Артем П.	2	1	1	2	1	1	8
9	Соня Ч.	1	2	2	2	1	1	9
10	Коля К.	1	2	2	1	2	2	10

В таблице 2.3 представлены результаты исследования ритмических способностей у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Таблица 2.3.

Результаты исследования ритмической способности

№ п/п	Ф.И. ребенка	Первая серия 12345	Вторая серия 1234	Баллы
1	Алена В.	++++-	----	2
2	Костя Н.	++++-	----	1
3	Алина С.	-----	----	1
4	Ваня Р.	-----	----	1
5	Илья С.	++++-	----	2
6	Марк Т.	+++++	----	2
7	Юля М.	++++-	----	2
8	Артем П.	-----	----	1
9	Соня Ч.	+++++	----	2
10	Коля К.	++++-	----	2

Как видно из таблицы 2.3 (Серия 1), даже простые ритмы вызывали у двоих детей затруднения, т.к. ребята были не внимательны, отвлекались на посторонние предметы. Семь детей воспроизвели практически все простые ритмы, за исключением одного-двух последних. Только два дошкольника правильно воспроизвели все простые ритмы. Со второй серией заданий (воспроизведение сложных ритмов) не справился ни один ребенок. Наблюдалось нарушение последовательности ритмических элементов, опускались составные части ритмического рисунка.

В таблице 2.4. представлены результаты исследования кинетической основы движений рук у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Таблица 2.4.

Результаты исследования кинетической основы движений руки

№ п/п	Ф.И. ребенка	Примечания по выполнению задания	Баллы
1	Алена В.	Ребенок правильно воспроизвел действия после трех демонстраций с третьей попытки	1
2	Костя Н.	Воспроизвела показанные действия после двух демонстраций	2
3	Алина С.	Воспроизвел действия правильно после трех демонстраций со второй попытки	1
4	Ваня Р.	Правильно воспроизвел действия после четырех демонстраций	1
5	Илья С.	Правильно воспроизвел действия правильно после трех демонстраций с первой попытки	2
6	Марк Т.	Воспроизвела показанные действия после двух демонстраций	2
7	Юля М.	Воспроизвела показанные действия после двух демонстраций	2
8	Артем П.	Воспроизвел действия правильно после трех демонстраций со второй попытки	1
9	Соня Ч.	Воспроизвела показанные действия после двух демонстраций	2

10	Коля К.	Ребенок правильно воспроизвел действия после трех демонстраций с третьей попытки	1
----	---------	--	---

Всем детям нелегко было после первой демонстрации запомнить последовательность показанных действий, а затем воспроизвести их. Только пять детей правильно воспроизвели показанные действия после двух демонстраций, остальные дети воспроизводили действия после трех и более демонстраций. Также наблюдались трудности переключения с одной позы на другую.

В таблице 2.5. представлены результаты исследования дифференциации звуков на слух у дошкольников с общим недоразвитием речи (Серия 3).

Таблица 2.5

Результаты исследования дифференциации звуков на слух

№ п/п	И.Ф. ребенка	Группа заменяемых звуков				Баллы
		свистящие	шипящие	соноры	свистяще - шипящие	
1	Алена В.	с-з, с-ц	ш-щ, ш-ж		с-ш, з-ж	1
2	Костя Н.		ш-ж		з-ж, с-ш	2
3	Алина С.	с-з, с-ц			с-ш	2
4	Ваня Р.	с-з, с-ц			с-ш, з-ж, ч-с, с-щ	2
5	Илья С.		ч-щ	р-л		2
6	Марк Т.			р-л	з-ж	2
7	Юля М.			р-л	с-ш	2
8	Артем П.	с-з, с-ц			с-ш, з-ж, ч-с, с-щ	2
9	Соня Ч.	с-з, с-ц	ш-щ, ш-ж	р-л		1
10	Коля К.	с-з, с-ц		р-л	с-ш, з-ж	1

Данные таблицы свидетельствуют, что у трех детей наблюдается нарушение дифференциации трех фонетических групп звуков, у остальных – нарушение дифференциации двух фонетических групп.

В таблице 2.6. представлены результаты исследования пространственной ориентировки в схеме тела у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Таблица 2.6.

Результаты исследования пространственной ориентировки в схеме тела

№ п/п	Ф.И. ребенка	Односложная инструкция	Двусложная инструкция	Баллы
1	Алена В.	+	-	2
2	Костя Н.	-	-	1
3	Алина С.	-	-	1
4	Ваня Р.	-	-	1
5	Илья С.	+	-	2
6	Марк Т.	+	-	2
7	Юля М.	+	-	2
8	Артем П.	-	-	1

9	Соня Ч.	+	-	2
10	Коля К.	+	-	2

Из таблицы 2.6 видно, что только шесть дошкольников выполнили односложную инструкции («покажи левый глаз», «подними правую руку»), остальные – терялись в догадках, где у них право, где лево. Двусложная инструкция для данной группы дошкольников оказалась невыполнимой.

Все 100% старших дошкольников с общим недоразвитием речи не смогли правильно выполнить двусложную инструкцию типа «возьмись левой рукой за правое ухо», «покажи правой рукой левый глаз».

В таблице 2.7. представлены результаты исследования пространственной ориентировки на листе бумаги.

Таблица 2.7.

Результаты исследования пространственной ориентировки на листе бумаги

№ п/п	Ф.И. ребенка	Качественный анализ выполненного узора	Баллы
1	Игорь.А.	Точки ребенок расположил по кругу.	1
2	Оля.К.	Точки расположены по неровному овалу.	1
3	Ваня.А.	Форма пятиугольника не сохранена, точки расположены по кругу.	1
4	Саша.М.	Точки расположены по кругу, масштаб изображения уменьшен.	1
5	Ваня.Х.	Точки расположены по квадрату.	1
6	Коля.П.	Форма пятиугольника сохранена, но нарушено количество точек и расстояние между ними.	2
7	Саша.М.	Форма сохранена, нарушено расстояние между точками.	2
8	Артем П.	Форма сохранена, нарушено расстояние между точками.	2
9	Соня Ч.	Форма пятиугольника не сохранена, точки расположены по кругу.	1
10	Коля К.	Точки ребенок расположил по кругу.	1

Только три ребенка из группы испытуемых смогли передать форму пятиугольника, у остальных это был либо круг, либо овал, либо квадрат. Практически во всех рисунках дети нарушали передачу количества точек и расстояния между ними. Уменьшение масштаба (раза в 3) наблюдалось у одного ребенка.

В таблице 2.8. представлены результаты исследования графического навыка у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Таблица 2.8.

Результаты исследования графического навыка

№ п/п	Ф.И. ребенка	Качественный анализ выполненного узора	Баллы
1	Игорь.А.	Линия дрожащая; размер не соответствует эталону; форма не соответствует образцу; наклон также не соответствует; отклонение от строчки значительное.	0
2	Оля.К.	Линия неровная; размер не соответствует эталону; форма не соответствует образцу; наклон не соответствует образцу; отклонение от строчки значительное (различные элементы разбросаны в середине листа).	0
3	Ваня.А.	Линия искривленная, дрожащая; размер и форма не соответствуют образцу; наклон также не соответствует; отклонение от строчки незначительное.	1
4	Саша.М.	Линия неровная, дрожащая; размер и форма не соответствуют эталону; наклон также не соответствует; отклонение от строчки значительное.	0
5	Ваня.Х.	Линия неровная, искривленная; размер, форма и наклон не соответствуют образцу; отклонение от строчки значительное.	0
6	Коля.П.	Линия неровная; размер, форма и наклон не соответствуют образцу; отклонение от строчки незначительное.	1
7	Саша.М.	Линия искривленная; размер соответствует эталону; форма не совсем совпадает с образцом; наклон не соответствует; отклонение от строчки практически отсутствует.	2
8	Артем П.	Линия неровная; размер, форма и наклон не соответствуют образцу; отклонение от строчки незначительное.	1
9	Соня Ч.	Линия неровная, дрожащая; размер и форма не соответствуют эталону; наклон также не соответствует; отклонение от строчки значительное.	0
10	Коля К.	Линия искривленная; размер соответствует эталону; форма не совсем совпадает с образцом; наклон не соответствует; отклонение от строчки практически отсутствует.	2

Из возможных 6-5 баллов, только два испытуемых из всех набрали за это задание больше баллов (2 балла). Еще два- набрали 1 балл, а остальные шесть детей не набрали ни одного балла. Задание вызвало большие трудности у дошкольников с общим недоразвитием речи. Дети держали неправильно карандаш, постоянно левой рукой сдвигали лист с места, не могли регулировать нажим карандаша, не могли контролировать движения карандаша по строке.

Результаты оценки уровня сформированности функционального базиса чтения и письма дошкольников с общим недоразвитием речи представлены на рис. 2.2.



Рис. 2.2. Уровень сформированности готовности к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Обобщая результаты констатирующего эксперимента, мы получили следующие результаты по формированию функционального базиса письма 40% старших дошкольников с общим недоразвитием речи, 30% имеют средний уровень, 60% - низкий уровень формирования функционального базиса чтения.

Таким образом, качественный и количественный анализ результатов обследования показал, что у старших дошкольников с общим недоразвитием речи была выявлена недостаточная степень сформированности вербальных компонентов, составляющих функциональный базис чтения и письма.

Если сопоставить полученные результаты исследования можно увидеть, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи наблюдаются трудности в формировании как устной речи, так и невербальных психических функций.

Изучение компонентов функционального базиса чтения и письма помогло определить те компоненты, которые наименее сформированы. Анализ данных, полученных в результате всех проведенных тестов и заданий, позволяет сделать следующие выводы:

1) у детей в наименьшей степени сформированы представления о звуко-слоговой структуре слова, страдает также лексико-грамматический строй речи, в частности низкий объём словарного запаса, недостаточно развиты навыки словообразования, и связная речь;

2) было выявлено, что наибольшие трудности у детей вызвали задания, направленные на изучение слуховой памяти; кроме того, недостаточно сформированными оказались зрительно-пространственные представления, графические умения.

2.2. Содержание коррекционно-педагогической работы по подготовке к обучению грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи средствами дидактических игр

На основании результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, мы разработали систему логопедической работы по обучению грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предлагаемая система работы ставит своей целью развитие функционального базиса чтения и письма, составляющих основу обучения грамоте, с использованием дидактических игр.

Учитывая различные принципы изучения и коррекции нарушений речи (принцип доступности, системности, последовательности, взаимосвязи речи с другими психическими процессами; деятельностный, дифференцированный и научный подходы) и общедидактические принципы обучения детей с общим недоразвитием речи, а также основываясь на теоретических положениях и результатах констатирующего эксперимента нами были определены направления логопедической работы по обучению грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи:

1. Развитие фонематического слуха и восприятия;
2. Постановка, автоматизация звуков и дифференциация смешиваемых звуков;
3. Развитие пространственных представлений;
4. Развитие чувства ритма;
5. Развитие координации движений пальцев рук;
6. Развитие графических навыков;

7. Развитие звукослоговой структуры слова;
8. Развитие словарного запаса;
9. Развитие грамматического строя речи;
10. Развитие связной речи

Коррекционная работа предполагает включение в индивидуальные и подгрупповые занятия специально подобранных игр и упражнений.

Логопедическая система работы по подготовке к обучению грамоте у старших дошкольников с общим недоразвитием речи строится в соответствии с календарно-тематическим планом работы для детей с общим недоразвитием речи (подготовительная группа).

Структурно систему коррекционно-педагогической работы по подготовке к обучению грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи можно представить в виде таблицы (Таблица 2.8).

Таблица 2.8.

Банк дидактических игр по подготовке к обучению грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи

Направления работы	Задачи работы	Дидактические игры
Развитие звукослоговой структуры слова	-коррекция дефектов звукослоговой структуры слов	«Определи место звука в слове», «Магнитофон», Составление слов из слогов по картинкам, «Найди пару», «Поезд» «Украшаем шапки», «Цветок», «Найди слог», «Заколдованное слово», «Урожай», «Ласковое слово», «Пирамида»
Обогащение словарного запаса и формирование грамматического строя речи	-развитие словарного запаса; -развитие образования существительных, прилагательных, глаголов.	«Цепочка слов», «Тематический марафон», «Отгадай предмет по названию его частей», «Фантастический зверь», Подбери слова - «родственники», «Найди лишнее слово», «Назови общую часть», «Как сказать по-другому?», «Решение ребусов», «Детеньши», «Кто как передвигается», «Кто как голос подает», «Что из чего сделано», «Один - много», «Чьи уши».
Развитие связной речи	-обучение связно, последовательно, грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли;	«Исправь ошибки», Составь предложение из опорных слов по схеме, Составь предложение по картинке, «Придумай умные вопросы», «Почемучкины вопросы», Составление рассказа по

	-обучение рассказыванию о событиях из окружающей жизни.	картинке, Составление рассказа по серии сюжетных картинок, «Храбрый утенок», «Два товарища»
Развитие фонематического слуха и восприятия	-формирование слухового восприятия; -коррекция фонематического восприятия и слуха на материале речевых и неречевых звуков.	«Маленький-большой», «Кто внимательней», «Слушай и запоминай!», «Правильно-неправильно», «Слушай и выбирай!», «Найди свою картинку», «Кто быстрее?», «Поймай звук», «Звук в слове», «Подбери слово к схеме», «Прочитай слово», «Пары», «Твердые - мягкие».
Развитие графических навыков	-коррекция общей и мелкой моторики; -обучение ориентировки на листе бумаги.	«Обвести рисунок», «Линии», «Больше - меньше», «Ровные, прямые линии», «Образец», «Дорисуй», «Элементы», слуховые и зрительные диктанты.
Развитие пространственных представлений	-развитие основных пространственных представлений; -развитие ориентировки на плоскости, на листе бумаги.	«Найди пару», «Запомни!», «Продолжи узор», графические диктанты, «Муха», «Из отдельных частей собери предмет скорей!», Работа с изографами, Составь картинку, Мозаика, «Дорожки», «Попади в цель», «Раскрась», «Емеля», «Вагоны», «Два дома», «Флажки», «Пейзажи».
Постановка, автоматизация звуков и дифференциация смешиваемых звуков;	-развитие артикуляционной моторики; -развитие дыхания; -автоматизация поставленных звуков на уровне слогов, слов и предложений; -обучение выделять звук на фоне слога; - формирование умения определять наличие звука в слове	«Чистим зубки», «Маляр», «Лошадка», «Вкусное варенье», «Индюк», «Барабанщик», «Профиль», «Научи читать слоги», «Домики», «Четвертый лишний», «Посчитай», «Подбери слово-предмет», «Закончи чистоговорку», «Повтори скороговорку», «Запомни-повтори», «Повтори и продолжи», «Саня и Шура», «Исправь ошибки», «Мой, моя, мои», «Сосна», «Мышка».
Развитие чувства ритма	-развитие простых ритмических рисунков; -развитие сложных ритмических рисунков.	«Ромашковые ритмы», «Передай ритм», «Слушай и повтори», «Песня гриба», «По какому предмету стучу», «Имена и ритмы».
Развитии координации движений пальцев рук	-развитие мелкой моторики; -развитие четкости и точности движений	«Черный кот», «Снежинки», «Елка», «Петух», «Сидели два медведя», «Дождик», «Насекомые».

При организации коррекционно-педагогической работы необходимо учитывать полученные в результате проведенного обследования детей данные, то есть вся работа по подготовке к обучению грамоте должна проводиться в соответствии с выявленными у детей с общим недоразвитием речи проблемами в развитии письма и чтения.

Подробное описание игр и упражнений изложено в приложении 3.

Коррекционно-педагогическая работа проводится по тем направлениям, которые у детей с общим недоразвитием речи развиты меньше всего:

Работа по развитию звуко-слоговой структуры слова

Работу по развитию звуко-слоговой структуры слова планируется индивидуально для каждого ребенка, в зависимости от вида речевой патологии, уровня речевого развития, возраста и интеллектуальных возможностей.

Работа проводится на вербальном материале. Цель – коррекция дефектов слоговой структуры слов.

На данном этапе выделяется несколько уровней:

1) Уровень гласных звуков:

- произнеси звук А столько раз, сколько точек на кубике;
- произнеси звук О столько раз, сколько логопед хлопнул в ладоши;
- пропевание серий звуков с четкой артикуляцией, повторение звуков за логопедом, чтение букв, записи буквенного ряда (слуховой и зрительный диктант);
- узнавание серии звуков по беззвучной артикуляции и произнесении их с голосом.

2) Уровень слогов:

- составление слов из предложенных букв;
- нанизывание колец на стержень с одновременным произнесением цепочки слогов;
- сосчитай сколько слогов произнесет логопед;
- назвать ударный слог в цепочке услышанных слогов;
- повторение цепочки слогов;
- запись слогов различных видов под диктовку.

3) Уровень слова.

При отработке слов различной слоговой структуры надо учитывать

следующее:

а) структура осваиваемых слов расширяется и усложняется за счет уже имеющихся в речи ребенка конструкций;

б) формирование слоговой структуры слов ведется на основе определенных схем слов, которые закрепляются как изолированные, так и в составе фразы;

в) в наиболее тяжелых случаях работу следует начинать с вызывания или закрепления имеющихся в речи ребенка слов-звукоподражаний. Особое внимание нужно уделять повторению звукоподражаний, что создаёт определенные возможности для усвоения слогового ряда, например: ав-ав, мяу-мяу.);

г) переход к двусложным словам осуществляется с помощью уже усвоенных простых слоговых конструкций: детям предлагаются двусложные слова типа *мама, папа, баба*.

Работа по обогащению словарного запаса

Работу по обогащению словарного запаса следует проводить по следующим направлениям:

- 1) Развитие пассивного и активного словаря.
- 2) Усвоение значений слов путем включения в контекст близких по значению слов (синонимов), противопоставления (антонимов), родственных слов.
- 3) Развитие словообразования.
- 4) Усвоение лексической сочетаемости слов.
- 5) Формирование словаря существительными, прилагательными, глаголами, наречиями.

Работа по развитию грамматического строя речи

Работу по развитию грамматического строя речи проводят по следующим направлениям:

- 1) Овладение грамматическими категориями имен существительных:

- образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами;
 - образование существительных Им. падежа, мн.ч;
 - употребление имен существительных в Род. падеже;
 - образование имен существительных в дательном падеже.
- 2) Владение грамматическими категориями имен прилагательных:
- образование сравнительной степени прилагательных;
 - образование относительных, притяжательных, качественных прилагательных.
- 3) Владение грамматическими категориями глаголов:
- образование глаголов ед. числа, настоящего времени во множественном числе;
 - образование глаголов в прошедшем времени;
 - образование глаголов приставочным способом.

Работа по развитию связной речи

Работу по развитию связной речи проводят по следующим направлениям:

- составление подробного рассказа;
- составление выборочного рассказа;
- составление творческого рассказа;
- составление рассказов по картинке;
- составление описательного рассказа по сюжетной картине;
- составление рассказа по серии сюжетных картинок;
- составление описательного рассказа по пейзажной картине;
- составление рассказа с элементами творчества;
- составление предложений по двум предметным картинкам с последующим распространением однородными определениями, другими второстепенными членами предложения;
- составление предложений по «живым картинкам».

К рассказам детей предъявляли следующие требования: точная передача сюжета, самостоятельность, целесообразность использования языковых средств (точное обозначение действий, качеств, состояний).

Работа по развитию фонематического восприятия и слуха

Работу по развитию фонематического восприятия проводится в игровой форме на фронтальных, индивидуальных, подгрупповых занятиях.

Сначала проводится работа по формированию базы для развития фонематического восприятия, сюда входит развитие слухового восприятия, она проводится по следующим направлениям:

- восприятие неречевых звуков;
- дифференциация по способу воспроизведения и силе звучания;
- дифференциация по темпу и ритму;

Далее проводится работа по развитию фонематического восприятия и слуха по следующим направлениям:

- дифференциация слов близких по звуковому составу;
- дифференциация слогов и фонем.

Проводится работа по дифференциации сначала гласных, затем согласных звуков. Для дифференциации гласных и согласных фонем предъявляются различные ряды звуков в определенной последовательности, от максимально контрастных, к звукам близким по акустико-артикуляционным характеристикам (оппозиционным).

Работа по развитию графических навыков.

В работе по развитию графических навыков главное внимание уделяется коррекции общей и мелкой моторики. Работу проводят систематически со всеми детьми. В работе обучают детей новым способам штриховки:

- прямые вертикальные штриховки (сверху-вниз);
- горизонтальные штриховки (слева-направо);
- наклонные штриховки (сверху-вниз);

– клубочные штриховки (круговыми движениями руки, имитирующими наматывание и разматывание нити).

При выполнении данных заданий необходимо следить, чтобы штрихи выполнялись одним движением руки, в заданном направлении, линии должны быть ровными с одинаковым нажимом, просветы одинаковой ширины. Детям предлагалось рисование по точкам, дорисовывание незаконченного рисунка.

Также проводится работа по обучению детей ориентироваться в тетради в клеточку и штриховке с использованием элементов букв. Для этого применяются следующие задания:

- рисование прямых линий, квадратов по точкам и без них;
- рисование косых линий по точкам и без них;
- рисование дуг, овалов по точкам и без них;
- написание коротких и длинных палочек;
- написание коротких и длинных палочек с закруглением;
- написание палочек с закруглением внизу-вверх;
- написание удлинённых вниз-вверх петель;
- написание левых и правых полуовалов, овалов.

Работа по развитию ориентировки в пространстве.

В работе по развитию ориентировки в пространстве работа построена с использованием постепенно усложняющихся упражнений, заданий поручений, заданий игр с предметами и без них. Работа проводится по следующим направлениям:

- развитие пространственных представлений с точки отсчета «от предмета», «от другого человека»;
- развитие пространственных представлений с точки отсчета «от себя»: слева, справа, спереди, сзади;
- развитие умений определять словом положение того или иного предмета по отношению к другому;

- развитие умений ориентироваться в трехмерном пространстве в движении;
- развитие умений ориентироваться на плоскости;
- развитие умений ориентироваться на листе бумаги.

Работа по совершенствованию произносительной стороны речи.

Работу по совершенствованию произносительной стороны речи проводят индивидуально, на основе данных диагностики

Работа над развитием чувства ритма.

В работе над развитием чувства ритма отработывают сначала простые ритмические рисунки, затем сложные. Дошкольникам предлагаются различные способы воспроизведения ритма: отхлопывание в ладоши, отстукивание мячом об пол, использование музыкальных инструментов (барабана, бубна). Для этого могут быть использованы следующие виды заданий:

- хлопнуть в ладоши столько раз, сколько точек на кубике;
- сравнение ритмов I – II, II-II-I;
- воспроизведение определенного ритма по образцу;
- задания с использованием ударения для выделения части ритмического рисунка;
- произвольное воспроизведение ритма с последующей записью ритмического рисунка символами.

Работа по развитию координации движений пальцев рук.

Развитие координации движений пальцев рук предполагает работу над мелкой моторикой. Работа проводится по двум направлениям:

- 1) Качество и степень дифференцированности движений.
- 2) Возможности действий с предметами.

Для развития координации движений пальцев рук используются следующие упражнения:

- массаж и самомассаж;

- пальчиковые игры;
- разнообразная предметная деятельность (застегивание и расстегивание пуговиц, шнуровка на рамках, игры с мозаикой, конструктором, пробками, прищепками, перебирание круп, зёрен).

Работа по описанным направлениям работы будет более эффективна если будет реализовываться с использованием дидактических игр (см. таблицу 2.8. Использование дидактических игр на логопедических занятиях не заменяет привычных коррекционных методов и технологий работы, а явилось дополнительным и удобным источником информации, занимая лишь часть учебного времени.

Для эффективного использования дидактических игр необходимо учитывать следующие условия:

- для лучшего усвоения изученного материала необходимо применять игры последовательно, в зависимости от уровня сложности;
- важную роль играет хорошее знание правил игры педагогом, это необходимо для поддержания интереса детей к игровому и образовательному процессу;
- речь педагога должна быть эмоциональной и выразительной во время проведения игры. Это обеспечит интерес детей не только к игре, но и занятию.
- необходимо использование наглядности и дидактического материала к играм, важно чтобы дидактический материал к играм был ярким и красочным;
- необходимо проводить дидактические игры не только на занятиях с логопедом, но и в свободное время с воспитателем;
- необходимо чтобы у логопеда был банк игр систематизированный по этапам и направлениям работы;

– систематическое использование дидактических игр на занятиях. Это способствует росту мотивации детей к занятиям и образовательному процессу в целом.

Таким образом, применение игр на занятиях позволяет повысить его эффективность, делает занятие более наглядным, интересным, даёт возможность управлять учебно-познавательной деятельностью каждого дошкольника, оперативно вносить соответствующие коррективы.

Выводы по второй главе

С целью выявления особенностей сформированности функционального базиса чтения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи мы использовали методику, предложенную Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной; для исследования сформированности компонентов функционального базиса письма использовались методики, указанные в работах Р.И. Лалаевой., Г.А. Волковой, Л.Е. Журовой, Ф.И. Иващенко, Н.В. Нижегородцевой., Т.Б. Филичевой, Г.В.Чиркиной, Т.А. Ткаченко, Т.И. Дубровиной, С.О. Филипповой.

В результате констатирующего эксперимента у старших дошкольников с общим недоразвитием речи мы выявили, что у старших дошкольников с общим недоразвитием речи была выявлена недостаточная степень сформированности вербальных компонентов, составляющих функциональный базис чтения и письма.

У детей в наименьшей степени сформированы представления о звуко-слоговой структуре слова, страдает также лексико-грамматический строй речи, в частности низкий объём словарного запаса, недостаточно развиты навыки словообразования, и связная речь. Кроме этого было выявлено, что наибольшие трудности у детей вызвали задания, направленные на изучение слуховой памяти; кроме того, недостаточно сформированными оказались зрительно-пространственные представления, графические умения.

На основании результатов констатирующего эксперимента были подобраны игры и упражнения, направленные на развитие всех компонентов функционального базиса овладения грамотой.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Чтение и письмо представляет собой сложное сложный психофизиологический процесс, для успешного формирования которого необходим целый ряд условий. Полноценное овладение навыком чтения обеспечивается определенным уровнем развития речевых и неречевых функций и процессов в совокупности представляющих собой функциональный базис чтения.

У детей с общим недоразвитием речи, в силу специфичности их развития, часто оказывается нарушенным весь комплекс высших психических функций, лежащих в основе функционального базиса чтения и письма, что, следовательно, влечет за собой необходимость своевременной коррекционной работы.

Во второй части исследования в процессе констатирующего эксперимента нами изучалось состояние функционального базиса чтения и письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. По результатам обследования у всех детей исследуемой группы с общим недоразвитием речи были выявлены специфические особенности функционального базиса чтения и письма. Были отмечены недоразвитие слухоречевой памяти и внимания, зрительно ориентировки в пространстве, а также у детей была отмечена недостаточная сформированность связной речи, лексико-грамматического строя речи, недоразвитие звукослогового анализа и синтеза.

Мы разработали систему логопедической работы по подготовке к обучению грамоте на основе использования дидактических игр.

В заключение необходимо отметить, что только целенаправленная, систематическая работа по подготовке к обучению грамоте у старших дошкольников с учетом специфических особенностей детей с общим недоразвитием речи позволит снизить степень риска по возникновению нарушения чтения и письма.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова, М.В. Развитие тонких движений пальцев рук у детей с нарушениями речи [Текст] /М.В. Аксенова // Дошкольное воспитание, - №8.- 2013. – С.15-19
2. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. - М.: Академия, 2005. - 400 с.
3. Алтухова, Т.А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов с трудностями в обучении [Текст]/ Т.А. Алтухова. – Белгород.: Алса, 2008. – 164 с.
4. Безруких, М.М. Как научить ребенка писать красиво [Текст] /М.М. Безруких/. – М.:Дидакт, 2005. – 98с.
5. Богуславская, З.М. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста. [Текст] /З.М. Богуславская, Е.О. Смирнова. – М.: Просвещение, 2012. – 206с.
6. Бондаренко, А.К. Дидактические игры в детском саду [Текст]: / А.К. Бондаренко. – М.: Просвещение, 2011. – 138 с.
7. Ванюхина Г.А. Природосообразные подходы к обучению грамоте детей дошкольного возраста как профилактика дислексий [Текст] / Г.А. Ванюхина // Логопед. - №3. - 2007.- С. 15-19.
8. Воеводина, Е.С. Развитие операций фонематического анализа и синтеза при подготовке детей дошкольного возраста к обучению грамоте [Текст] / Е.С. Воеводина // Школьный логопед. - № 6. - 2015. – С. 10-13.
9. Выготский, Л.С. Развитие устной речи. Детская речь. [Текст] / Л.С. Выготский. - М.: Просвещение, 1996. – 179с.
10. Глаголева, Е.А. Преодоление трудностей при обучении младших школьников чтению и письму [Текст] / Е.А. Глаголева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - № 4. - 2013.- С.9 -12.
11. Дубровина, Т.И. Ранее развитие предпосылок к нарушению

чтения у младших школьников. [Текст] /Т.И. Дубровина, А.П. Бондаренко // Школьный логопед. – 2014. - №1. – С. 10 – 15.

12. Дьяченко, М.М. Профилактика нарушений чтения и письма на логопедических занятиях по подготовке к школе (из опыта работы) [Текст] // М.М. Дьяченко // Школьный логопед. - № 5. - 2013. – С.10 – 14.

13. Елецкая, О.В. Уточнение и обогащение пространственно-временных представлений у детей с нарушениями речи [Текст] / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская // Логопед. - № 2. - 2012. – С.22-26.

14. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов: Книга для логопедов [Текст] / Л.Н. Ефименкова – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 320 с.: ил.

15. Иващенко, Ф.И. Тесты для детей. Готов ли ваш ребенок к школе? [Текст] /Ф.И. Иващенко, М.И. Ильина - М.: Просвещение, 1998. – 89с.

16. Иншакова, О.Б. Некоторые приёмы коррекции специфических ошибок чтения и письма. Принципы и методы коррекции нарушений речи [Текст] / О.Б. Иншакова. – СПб.: Литера, 2010. – С.75-82.

17. Карпова Е.В. Дидактические игры в начальный период обучения [Текст] / Е.В. Карпова. – Ярославль, 2007. – 87 с.

18. Каше, Г.А. Предупреждение нарушений письма и чтения у детей [Текст] / Г.А.Каше. Основы теории и практики логопедии. // Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967. – С. 213-228.

19. Кашкаха, С.А. Игры и упражнения на развитие и усвоение навыков полного звукового анализа [Текст] / С.А. Кашкаха // Логопед в детском саду. – 2013.- №7.- С. 6-15.

20. Кольцова, М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка [Текст] /М.М. Кольцова. – М.: Просвещение, 1973. – 119с.

21. Корнев, А.Н. Нарушение чтения и письма у детей [Текст] / А.Н. Корнев. – Спб.: Речь, 2003. – 330 с.

22. Кувыкина, Е.М. Профилактика и коррекция нарушений чтения и письма, обусловленных несформированностью основных функций

фонематической системы [Текст] / Е.М. Кувыкина // Логопед.- 2011.- №6. – С. 90-96.

23. Лагутина, А.В. Логопедическая работа по формированию функционального базиса чтения у детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи: Дис. ... канд. пед. наук [Текст] / А. В. Лагутина. – М.: Просвещение, 2007.- 195 с.

24. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция [Текст] / Р.И. Лалаева. – Ростов н/Д.: «Феникс», СПб: «Союз», - 2004 с.

25. Левина, Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей. (Алексия и аграфия) [Текст] / Р.Е. Левина. - М.: Учпедгиз, 1940. – 72 с.

26. Леонтьев, А.А. Психическое развитие ребенка дошкольного возраста [Текст] /А.А. Леонтьева.- М.: Просвещение, 1998. – 223с.

27. Лурия, А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб.пособие для студ.психол.фак. высш. Учеб. Заведений/ А.Р.Лурия. - М.: «Академия, 2012. - 352 с.

28. Милостивенко, Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей: Из опыта работы: Учебное пособие [Текст] / Л.Г. Милостивенко. - СПб: Стройлеспечать, 2009. — 64 с.

29. Мухина, В.С. Детская психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов. [Текст] / Под ред. Л.А. Венгера - 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1995. — 272 с.

30. Нижегородцева, Н.В. Психолого – педагогическая готовность ребенка к школе. [Текст] /Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 256с.

31. Новоселова, С.Л. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста. [Текст] /С.Л. Новоселова. – М.: Просвещение, - 1995. – 156с.

32. Овсякова Т.В. Формирование предпосылок к овладению грамотой дошкольниками с ОНР // Воспитание и обучение детей с

нарушениями развития. – 2014. - № 4. – С. 33-40

33. Огаркина, А.В. Выявление предрасположенности дислексии у дошкольников: Дис. ... канд. пед. наук [Текст] / А.В. Огаркина. – М., 2002. - 229 с.

34. Орфинская, В.К. О воспитании фонологических представлений в младшем школьном возрасте. Т.3 [Текст] /В.К. Орфинская. – ТР ЛГИПИ им. Герцена, 1946. – 154с.

35. Османова, Г.А. От игры к письму [Текст] /Г.А. Османова // Логопед в детском саду. - № 1. - 2015. – С.6-9.

36. Развитие речи у детей дошкольного возраста. [Текст] / Под ред. Ф.А. Сохина. - М.: Просвещение, 2004. - 183 с.

37. Русецкая, М.Н. Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: Монография [Текст] /М.Н. Русецкая. - СПб.:КАРО, 2007.-192с.

38. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / И.Н. Садовникова. - М.: Владос, 1997. – 258с.

39. Сергеева Е.Е. Профилактика дисграфии и дислексии у детей с ОНР - это обучение и воспитание в логопедической группе [Текст]: / Е.Е. Сергеева // Логопедия сегодня. – 2013. - № 2. - С. 52-64.

40. Сиротюк, А.Л. Коррекция обучения и развития школьников [Текст] / А.Л. Сиротюк – М.: Сфера, 2001. – 80 с.

41. Сорокина, А.И. Дидактические игры в детском саду. [Текст] / А.И. Сорокина. М.: Просвещение, 1992. – 249с.

42. Сухонина, Н.И. Подготовка руки к письму у детей со стертой псевдобульбарной дизартрией [Текст] / Н.И. Сухонина // Логопед в детском саду. - № 1. - 2015. – С. 12-16.

43. Триггер, Р.Д. Подготовка к обучению грамоте [Текст] /Р.Д. Триггер. – Смоленск, 2006. – 80с.

44. Усова, А.П. Роль игры в воспитании детей. [Текст] / Под ред. А.В

Запорожца. – М.:Просвещение, 1996. – 96с.

45. Филиппова, С.О. Подготовка дошкольников к обучению письму. [Текст] / С.О. Филиппова. – СПб.:Литера, 2014. – 94с.

46. Филичева, Т.Б. Четвертый уровень недоразвития речи [Текст] / Филичева Т.Б. // Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1999. – 250 с.

47. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов [Текст] / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – М.: Аркти, 2002. – 136с.

48. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. [Текст] /Т.А. Фотекова. – М.: Аркти, 2000. – 56с.

49. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] / Л.С. Цветкова. – М.: Юристъ, 2000. – 253 с.

50. Чевелёва, Н.А. Приёмы развития фонематического восприятия у дошкольников с нарушениями речи. [Текст]: / Н.А. Чевелева // Дефектология. – М.: АРКТИ, 2003, - 45-50 с.

51. Чиркина, Г.В. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ. [Текст] / Под общ.ред. Г.В. Чиркиной. - 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.