

ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО 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

**КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА
ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО БАЗИСА ПИСЬМА
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Выпускная квалификационная работа студентки

**заочной формы обучения
направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование (профиль «Логопедия»)
4 курса группы 02021159
Евдошенко Анны Николаевны**

Научный руководитель
доцент, к. п. н.
Годовникова Л.В.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО БАЗИСА ПИСЬМА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	7
1.1. Понятие функционального базиса письма.....	7
1.2. Особенности функционального базиса письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	14
1.3. Педагогические условия формирования функционального базиса письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	20
ГЛАВА II ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО БАЗИСА ПИСЬМА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ...	27
2.1. Диагностика уровня сформированности функционального базиса письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	27
2.2. Практическая работа по формированию функционального базиса письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	42
2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию функционального базиса письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	47
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	50
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	51
ПРИЛОЖЕНИЯ	

ВВЕДЕНИЕ

Одной из главных проблем при обучении в школе детей с нарушениями речи считается овладение ими процессами чтения и письма. Удачное освоение письма у детей с речевыми нарушениями в большей мере зависит от сформированности абсолютно всех сторон устной речи: звукопроизношения, фонематического восприятия, анализа и синтеза, словаря и грамматического строя речи. Кроме того, формирование данного навыка непосредственно связано с сформированностью невербальных форм психических процессов: общей и мелкой моторики, зрительно-пространственных представлений, слухомоторных и оптико-моторных координации, что составляет психофизиологическую базу письменной речи (17).

Профилактика нарушений письма у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями считается одним из важных направлений коррекционной работы в системе специального дошкольного образования. Значимость исследования данного направления объясняется необходимостью оказания своевременной помощи детям, испытывающим трудности в процессе школьного обучения после прохождения курса коррекционного воздействия (15).

Особую важность в связи с этим приобретает разработка методов раннего прогнозирования трудностей овладения письмом. Вопрос формирования начальных навыков письма у детей с нарушениями речи является предметом исследования именитых специалистов в области логопедии. Весомый вклад в проблему обучения грамоте детей с фонетико-фонематическим и общим недоразвитием речи внесли работы Р.Е. Левиной (9), О.Л. Жильцовой, Г.А. Каше, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спириной (28), Т.Б. Филичевой (26), Г.В. Чиркиной (27), А.В. Ястребовой (28).

На сегодняшний день стремительно развивается особая область превентивного воздействия, усиленно применяются методики, позволяющие вовремя выявить и скорректировать ранние признаки отклонения психического

развития у детей (Е.Л. Гончарова, О.Е. Громова, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева).

Специально организованная своевременная комплексная педагогическая работа, включающая взаимосвязанное развитие устной речи, функционального базиса письма и операциональных компонентов письменной речи может способствовать своевременному и мотивированному овладению старшими дошкольниками построением самостоятельного письменно-речевого высказывания.

Все вышеизложенное говорит об актуальности темы данной выпускной квалификационной работы: «Коррекционно-педагогическая работа по формированию функционального базиса письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи»

Проблема исследования: каковы педагогические условия формирования невербального компонента функционального базиса письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Цель исследования: выявить педагогические условия формирования невербального компонента функционального базиса письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Объект исследования: процесс формирования невербального компонента функционального базиса письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: педагогические условия формирования невербального компонента функционального базиса письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования: Оптимальное развитие невербального компонента функционального базиса письма возможно в результате целенаправленной, регулярной коррекционной работы с детьми данной категории при соблюдении следующих педагогических условий:

– своевременное выявление дошкольников с общим недоразвитием речи и изучение сформированности компонентов функционального базиса письма с помощью методов психолого-педагогической диагностики;

- систематичность и оперативность в оказании коррекционной помощи, направленной на развитие высших психических функций;
- профессиональное взаимодействие специалистов (педагогов, психологов, логопедов) и родителей в ходе проведения коррекционно-развивающей работы.

Были поставлены следующие **задачи исследования**:

1. Изучить психологическую и педагогическую литературу по проблеме.
2. Охарактеризовать особенности функционального базиса письма у старших дошкольников с нарушением речи.
3. Осуществить анализ состояния функционального базиса письма у старших дошкольников с нарушением речи.
4. Разработать содержание коррекционно-педагогической работы по формированию функционального базиса письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

В работе используются следующие **методы исследования**:

теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;

эмпирические: педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы);

количественный и качественный анализ результатов исследования.

Теоретико-методологическая основа исследования: труды Р.Е. Левиной, О.Л. Жильцовой, Г.А. Каше, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спириной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребовой по проблеме формирования функционального базиса письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

База исследования: группа компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи муниципального дошкольного образовательного учреждения д/с №19 п. Разумное, Белгородского района.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, 2 глав, заключения, списка использованных источников, приложений. Во введении определяются актуальность, цель, предмет, объект, гипотеза,

задачи и методы исследования. В первой главе работы проводится анализ научной литературы и практики по проблеме исследования. Во второй главе раскрываются задачи, организация, методика и содержание опытно-экспериментального исследования. В заключении подведены итоги работы, сформулированы выводы.

ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО БАЗИСА ПИСЬМА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.

1.1 Понятие функционального базиса письма

Речь человека весьма многообразна и имеет разнообразные формы. Однако любая форма речи относится к одному из двух основных видов речи: устной и письменной.

Несмотря на общность устной и письменной речи, между ними есть и различия. Как отмечается в энциклопедии «Русский язык» под ред. Ф.П. Филина (23), отличия между устной и письменной речью заключаются в следующем:

– устная речь — речь звучащая, произносимая. Она является первичной формой существования языка, формой, противопоставленной письменной речи. В условиях современного научно-технического прогресса устная речь не только опережает письменную по возможностям фактического распространения, но и приобретает такое важное преимущество, как моментальность передачи информации;

– письменная речь — это речь, изображённая на бумаге (пергаменте, бересте, камне, полотне и т.п.) с помощью графических знаков, предназначенных для обозначения звуков речи. Письменная речь является вторичной, более поздней по времени возникновения формой существования языка, противопоставляемой устной речи (11).

В понятие письменная речь в качестве равноправных составляющих входят чтение и письмо. Письмо есть знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени. Любая система письма характеризуется постоянным составом знаков (24).

Особенностью письменной речи как средства коммуникации является ее монологический и сугубо контекстный характер. Последнее означает, что

передаваемый текст должен содержать всю информацию, необходимую читающему (или слушающему) для полноценного его понимания. Для детей, владеющих преимущественно диалогической, ситуативной формой устной речевой коммуникации, это обстоятельство создает определенные трудности. Они не всегда способны передать всю необходимую информацию, используя только языковые средства, и дополняют речевое высказывание мимико-пантомимическими жестами, опираясь на непосредственный бытовой контекст, известный как говорящему, так и слушающему (6).

К настоящему времени сложилась определенная концепция толкования письменной речи как сложной формы психической деятельности человека, необходимой ему в повседневной жизни и включающей, с одной стороны, активное выражение своих мыслей средствами той или иной письменности - письмо и, с другой стороны, восприятие и понимание написанного средствами чтения.

Взгляды Л.С. Выготского лежат в основе многих последующих исследований в данной области. Л.С. Выготский считал письменную речь особой речевой функцией, по своему складу и способу проявления отличающейся от устной речи. Она не является простым воспроизведением истории устной речи или простым переводом устной речи в письменные знаки. Овладение ею не является только усвоением техники письма. Л.С. Выготский называл письменную речь "алгеброй речи" и тем самым подчеркивал ее сложность (3).

В глобальном смысле понятие письменная речь представляет собой "особую систему символов и знаков, владение которой означает критический, поворотный момент во всем культурном развитии ребёнка". Письменная речь является такой деятельностной макроструктурой, в которой сочетаются письмо и чтение как операциональные компоненты: так, чтобы записать мысль, автор должен вычленить ее в законченной форме, разбить на лексемы и затем каждую из них посредством письма отразить материально (т.е. записать). Одновременно «пишущий имеет возможность каждую последующую часть своего письма базировать на чтении того, что написано раньше» (2).

Многими авторами понятие письменная речь употребляется как синоним «письма», либо отмечается, что письменная речь включает в свой состав чтение и письмо, то есть данные процессы являются видами письменной речи: письмо – продуктивным, а чтение – рецептивным.

Результатом письма и объектом рецепции при чтении является письменный текст, по отношению к которому в современных психолингвистических исследованиях широко используется термин дискурс, рассматриваемый как связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами. Очевидно, что дискурс является более универсальным понятием, чем текст, т.к. подразумевает не только результат письменно-речевой деятельности, но и сам процесс (21).

Значение формирования письменной речи - письменного дискурса - возрастает по отношению к детям с особенностями в развитии, в том числе с тяжёлыми нарушениями речи, имеющими определенные отклонения в развитии как речевой, так и познавательной деятельности. Всестороннее изучение письменной речи данной категории детей с использованием системного подхода к анализу речевых нарушений впервые было осуществлено Левиной Р. Е., которая изучала особенности формирования готовности ребенка к усвоению письма, рассматривая письменную речь как результат взаимодействующих влияний фонетики, лексики и грамматики.

При этом ею было замечено, что внешняя правильность устной речи ребенка не всегда является исчерпывающим критерием подготовленности его к освоению письма, что при этом важно учитывать его опыт языковых наблюдений, сравнений, обобщений (5).

Несформированность устной речи и особенности невербальной психической сферы, характерные для детей с тяжёлыми нарушениями речи, определяют собой возникновение затруднений на различных этапах овладения письменной речью.

С точки зрения профессора Р.Е. Левиной и ее последователей успешность овладения письменной речью обусловлена состоянием предпосылок данного

вида деятельности, т.е. сформированностью произносительных навыков, определенным уровнем развития фонематического слуха, морфологических и синтаксических обобщений, достаточным объемом лингвистических знаний (9).

При исследовании письменной речи и, в частности, при изучении готовности к овладению навыками построения письменного высказывания у детей с тяжёлыми нарушениями речи необходимо учитывать несколько аспектов данной проблемы.

Письменная речь, прежде всего, относится к языковым явлениям. Вследствие этого необходимо учитывать факторы, определяющие данный вид речи с лингвистических и психолингвистических позиций. Вместе с тем, письменная речь представляет собой особую деятельность человека, в которой необходимо различать как психологические, так и физиологические аспекты. В связи с этим при изучении механизмов письменно-речевой деятельности важно учитывать не только учение о психических операциях, но и психофизиологическую структуру каждой операции в отдельности в норме и при особенностях речевого развития (18).

Письменная речь намного медленнее устной и находится в иных, чем устная речь взаимоотношениях с внутренней. Если внешняя речь в своем развитии опережает внутреннюю, то письменная речь следует за внутренней речью и предполагает ее осуществление. Переход от внутренней, максимально сжатой речи (речи для себя) к максимально развернутой письменной речи - сложный процесс превращения предикативной и идиоматической речи в синтаксически расчлененную и понятную другим речь (13).

Е.Н. Российская говорит о том, что письмо — одно из наиболее комплексных умений, которые формируются в процессе обучения. Важнейшим элементом обучения письму является формирование графического навыка письма, параллельно с которым идет формирование орфографических навыков (19).

Графический навык — это определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные звуки и их соединения. Правильно сформированный графический навык позволяет писать

буквы четко, красиво, разборчиво, быстро. Неправильно сформированный графический навык создает комплекс трудностей письма: небрежный, неразборчивый почерк, медленный темп. В то же время, переделка неправильного графического навыка не просто затруднена, но порой невозможна (24).

Для подготовки детей к освоению письменной речи необходимо, чтобы механизм письменной речи и техника письма формировались у них не обособленно друг от друга, а синхронно и одновременно. Техника письма с самого начала должна сформироваться, как средство письменной речи, а саму письменную речь следует рассматривать как процесс, направляемый взаимосвязанными друг с другом специфическими умениями и навыками (объективация, упреждение и др.).

В структуре единого процесса формирования навыков письма и развития письменной речи выделяются три линии:

- 1 Развитие устной речи, подготавливающее соответствующую основу для письменной речи.
- 2.Формирование техники письма, способствующей незамедлительному появлению письменной речи.
- 3.Развитие элементов письменной речи (18).

Письмо и письменная речь, являясь базовыми навыками всего дальнейшего обучения, вызывают значительные затруднения у старших дошкольников с недоразвитием речи, оказывая отрицательное воздействие на усвоение дошкольной программы обучения и влияя тем самым на процесс их социальной адаптации в целом.

Развитие предпосылок письменной речи, определяющих готовность к овладению письменной речью у детей с нарушением речи, детерминируется не только степенью устного речевого недоразвития, но и состоянием психических и сенсомоторных процессов. Специально организованная коррекционно-логопедическая работа, включающая взаимосвязанное развитие устной речи, психических и сенсомоторных компонентов в дошкольном возрасте может

способствовать своевременному и эффективному предупреждению нарушений чтения и письма у детей с нарушением речи (12).

Таким образом, письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Структура этого процесса определяется этапом овладения навыком, задачами и характером письма.

В последнее время при определении структуры готовности ребенка к обучению в школе отдельные исследователи стали использовать такое понятие как «функциональный базис письма», изучения которого является одной из наименее разработанных в логопедии и логопсихологии проблем.

Функциональный базис письменной речи - это психофизиологическая основа, на которой формируется чтение и письмо. Формирование предпосылок письменной речи, функционального базиса письма среднестатистически завершается к 6-7-летнему возрасту (21).

Так, Левина Р.Е к компонентам функционального базиса письменной речи не связанными с устной речью относит: зрительно-пространственные представления, графомоторные навыки и когнитивные функции (9).

Предпосылки функционального базиса письма развиваются и формируются к 5-6 годам. В этом возрасте и рекомендуется обучать.

А.Н. Корнев выделяет 3 уровня функциональной структуры письма.

3-й уровень (нижний): интеллектуальное развитие; развитие условных рефлексов; уровень развития сукцессивных способностей; развитие пальцевого праксиса.

2-й уровень: способность к символизации; фонематическое восприятие и представления; операции фонологического структурирования слов; операции трансформации временной последовательности звуков; пространственная последовательность букв; зрительно-моторная координация.3

1-й уровень: навык звукобуквенной символизации; навык моделирования звуковой структуры слов; графомоторные навыки (6).

Сформированность двигательной сферы – тонких движений, предметных действий, т.е. разных видов праксиса руки, подвижности, переключаемости, устойчивости и др. Их формирование в онтогенезе претерпевает значительную эволюцию одновременно с развитием изобразительной деятельности (7).

Зрительное восприятие, зрительная память, зрительный анализ и синтез - превращение подлежащих написанию оптических знаков - букв в нужные графические начертания. Это умение воспринимать форму, величину предмета; умение выделить отдельный элемент из целого или несколько отдельных элементов объединить в целое, например: различение Ъ и Б, И и N (12).

Сформированность всех высших психических функций - внимание, память, восприятие, эмоционально - волевые процессы, регуляция, саморегуляция, контроль за действиями, намерения, мотивы поведения. Так же важное значение имеет формирование у детей абстрактных способов деятельности, что возможно при постепенном переводе их от действий с конкретными предметами к действиям с абстракциями. Сазонова С.Н. отмечает, что выполнение такого сложного процесса, как письмо, возможно лишь при совместной работе ряда мозговых зон, каждая из которых имеет свою функцию и обеспечивает то или иное условие (компонент) формирования и протекания письма (20).

Таким образом, формирование предпосылок письменной речи, функционального базиса письма среднестатистически завершается к 6—7-летнему возрасту. Однако это не означает, что вышеназванные психические функции и процессы у ребенка совершенны, но они достаточны, чтобы начать обучение, в ходе которого все структурные звенья письма продолжают свое развитие. Психологическая система письма будет изменяться в сторону постепенного перехода от овладения «техникой» записи к формированию письменной речи, письменному выражению мыслей.

1.2. Особенности функционального базиса письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Общее недоразвитие речи характеризуется нарушением формирования всех компонентов речевой системы в их единстве (звуковой стороны речи, фонематических процессов, лексики, грамматического строя речи) у детей с нормальным слухом и относительно сохранным интеллектом.

Недоразвитие речи у детей может быть выражено в различной степени: от полного отсутствия речи до незначительных отклонений в развитии. С учетом степени несформированности речи Р.Е. Левина (9) выделила три уровня ее недоразвития:

Первый - самый низкий, ребенок не владеет общеупотребительными средствами общения. Достаточно часто при описании речевых возможностей детей на этом уровне встречается название «безречевые дети», что не может пониматься буквально, поскольку такой ребенок в самостоятельном общении использует целый ряд вербальных средств. Это могут быть отдельные звуки и некоторые их сочетания - звукокомплексы и звукоподражания, обрывки лепетных слов («сина» - машина). Речь детей на этом уровне может изобиловать так называемыми диффузными словами, не имеющими аналогов в родном языке («киа» - кофта, свитер). Характерной особенностью детей с I уровнем речевого развития является возможность многоцелевого использования имеющихся у них средств языка: указанные звукоподражания и слова могут обозначать как названия предметов, так и некоторые их признаки и действия, совершаемые с ними («бика», произносится с разной интонацией, обозначает «машина», «едет», «бибикает»). Эти факты указывают на крайнюю бедность словарного запаса, в результате чего ребенок вынужден прибегать к активному использованию неязыковых средств - жестов, мимики, интонации. Наряду с этим у детей отмечается явно выраженная недостаточность в формировании импрессивной стороны речи. Затруднительным является понимание как некоторых простых предлогов («в», «на», «под» и др.), так и грамматических категорий единственного и множественного числа, мужского и

женского рода, прошедшего и настоящего времени глаголов и т.д. Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод, что речь детей на первом уровне малопонятна для окружающих и имеет жесткую ситуативную привязанность.

Второй уровень речевого развития определяется в литературе как «начатки общеупотребительной речи». Отличительной чертой является появление в речи детей двух-трёх, а иногда даже четырехсловной фразы. Объединяя слова в словосочетании и фразу, один и тот же ребенок, может, как правильно использовать способы согласования и управления, так и нарушать их. В самостоятельной речи детей иногда появляются простые предлоги и их лепетные варианты. В ряде случаев, пропуская во фразе предлог, ребенок со вторым уровнем речевого развития неправильно изменяет члены предложения по грамматическим категориям: «Асик ези тай» - «Мячик лежит на столе». По сравнению с предыдущим уровнем наблюдается заметное улучшение состояния словарного запаса не только по количественным, но и по качественным параметрам: расширяется объем употребляемых существительных, глаголов и прилагательных, появляются некоторые числительные и наречия и т.д. Однако недостаточность словообразовательных операций приводит к ошибкам в употреблении и понимании приставочных глаголов, относительных и притяжательных прилагательных, существительных со значением действующего лица. Наблюдаются трудности в формировании обобщающих и отвлеченных понятий, системы синонимов и антонимов. Речь детей со вторым уровнем часто кажется малопонятной из-за грубого нарушения звукопроизношения и слоговой структуры слов.

Третий уровень речевого развития характеризуется развернутой фразовой речью с элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Типичным для данного уровня является использование детьми простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. При этом их структура может нарушаться, например, за счет отсутствия главных или второстепенных членов предложения. Возросли возможности детей в использовании предложных конструкций с включением в отдельных случаях простых предлогов. В самостоятельной речи уменьшилось число ошибок,

связанных с изменением слов по грамматическим категориям рода, числа, падежа, лица, времени и т.д. Однако специально направленные задания позволяют выявить трудности в употреблении существительных среднего рода, глаголов будущего времени, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах. По-прежнему явно недостаточным будет понимание и употребление сложных предлогов, которые или совсем опускаются, или заменяются на простые. Типичным для данного уровня является неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и отвлеченным значением, а также слов с переносным значением. Словарный запас может показаться достаточным в рамках бытовой повседневной ситуации, однако при подробном обследовании может выясниться незнание детьми таких частей тела, как локоть, переносица, ноздри, веки. Детальный анализ речевых возможностей детей позволяет определить трудности в воспроизведении слов и фраз сложной слоговой структуры. Наряду с заметным улучшением звукопроизношения наблюдается недостаточная дифференциация звуков на слух: дети с трудом выполняют задания на выделение первого и последнего звука в слове, подбирают картинки, в названии которых есть заданный звук. Таким образом, у ребенка с третьим уровнем речевого развития операции звука слогового анализа и синтеза оказываются недостаточно сформированными, а это, в свою очередь, будет служить препятствием для овладения чтением и письмом. Образцы связной речи свидетельствуют о нарушении логико-временных связей в повествовании: дети могут переставлять местами части рассказа, пропускать важные элементы сюжета и обеднять его содержательную сторону.

У детей с общим недоразвитием речи 4 уровня речевого развития, выделенного Т.Б. Филичевой, обнаруживаются незначительные нарушения всех компонентов языка. Такие дети производят, на первый взгляд, вполне благополучное впечатление, у них нет ярких нарушений звукопроизношения. Наряду с недостатками фонетико-фонематического характера обнаружены у этих детей и отдельные нарушения смысловой стороны речи (25).

Особенности письменной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи представляют собой актуальную, теоретически и практически значимую проблему.

Для обозначения нарушений письма используется понятие «дисграфия». Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма. Несформированность какой-либо из указанных функций вызывает нарушение процесса овладения письмом, дисграфию(1).

Многими исследованиями установлено, что низкий уровень развития устной речи и отдельных ее компонентов, в частности, может привести к различным формам дисграфии, к трудностям освоения письма по правилам орфографии (дисорфографии). Таким образом, подавляющее большинство детей, поступающих в первый класс, входят в группу риска по нарушениям письма и чтения. Разумеется, что риск может и не реализоваться, но для этого необходимо несколько изменить содержание образования детей данной категории, построив его на основе комплексного подхода. Надо подключить к работе с детьми, помимо учителя, еще и логопеда, психолога, возможно, некоторым детям нужна помощь медицинских работников (5).

Так, А.Н. Корнев (6), рассматривая дисграфию с позиции клинико-психологического подхода и характеризуя возможные ее варианты, выделяет не только соответствующие ошибки в письме детей, но и симптомы клинических расстройств, обуславливающие и сопровождающие тот или иной вариант нарушения письма. Клинические и нейропсихологические исследования позволили ученому выявить неравномерность психического развития у детей с нарушениями письменной речи, определить то, что разные виды дисграфии сопровождаются у детей различными по степени выраженности и сочетаниям расстройствами нервно-психической деятельности.

Автор выделяет дисфонологические дисграфии (паралалическую и фонематическую), связанные с нарушением языковых операций; дисграфию, обусловленную нарушением языкового анализа и синтеза, диспрактическую дисграфию, обусловленную нарушением формирования у детей графомоторных навыков (6).

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. 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, а затем появление стойкой дисграфии (15).

Дети-дисграфики испытывают существенное напряжение в процессе письма, особенно под диктовку. Они должны концентрироваться то на слуховом, то на зрительном анализе, и двигательную работу руки тоже нужно контролировать. Дисграфия часто сопровождается пониженным вниманием и быстрой утомляемостью. Поэтому даже самый старательный и прилежный ребенок, страдающий дисграфией, показывает очень нестабильные результаты. Повышенная концентрация внимания сменяется рассредоточенностью. Сильное напряжение при письме провоцирует искажение почерка (11).

В отечественной логопедии процесс формирования письма традиционно рассматривается в рамках единого процесса языкового развития ребенка. Р.Е. Левина (9) 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 грамматики письма, т.е. нарушения письма вторичны по отношению к расстройствам устной речи. В дальнейшем в основу понимания механизмов 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.

Таким образом, наличие речевого нарушения, особенно системного (каковым и является общее недоразвитие речи), служит фактором возникновения нарушений письменной речи (письма и чтения).

У детей с общим недоразвитием речи в письме отмечаются ошибки, отражающие пробелы в формировании лексико - грамматических систем их речи. Сюда относятся и многочисленные ошибки, связанные с недостаточным усвоением правил правописания звонких и глухих согласных в конце и середине слова, на правописание безударных гласных. У детей с ОНР большое количество такого рода ошибок на правила правописании объясняется несформированным фонематическим развитием. Дети плохо различают звуки по твердости - мягкости, испытывают трудности в усвоении правописания слов с мягкими согласными перед гласными.

Ошибки письма детей с ОНР весьма разнообразны, среди них отмечаются, связанные с нарушениями звукопроизношения, недоразвитием фонематического слуха, грамматического оформления речи, ошибки при использовании предлогов, пропуски, недоговаривание и замены предлогов.

Наряду со специфическими ошибками, встречаются также пропуски, добавления, перестановки букв, замены букв по графическому сходству, которые могут носить как стойкий, так и менее выраженный характер, поэтому посредством коррекционных мероприятий необходимо преодолевать данные нарушения.

1.3 Педагогические условия формирования функционального базиса письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Несформированность функционального базиса письма, а также отсутствие соответствующих педагогических условий может приводить к возникновению трудностей формирования письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Педагогическими условиями формирования функционального базиса письма являются:

==

- раннее (в начале обучения) выявление старших дошкольников с общим недоразвитием речи;
- проведение диагностического обследования компонентов функционального базиса письма и сформированности навыков письма;
- комплексное, системное, профессиональное взаимодействие участников образовательного процесса на всех этапах от диагностики до коррекции, реализуемое через организацию и содержание коррекционной и общепедагогической работы.

В едином коррекционно-образовательном пространстве по формированию функционального базиса письма свою деятельность осуществляют следующие специалисты:

1) психолог:

- организация, проведение, анализ результатов диагностики;
- определение содержания и методов коррекционно-развивающей работы;
- просветительская, консультационная работа со специалистами и родителями;
- проведение групповых занятий.

2) логопед:

- проведение и анализ результатов диагностики;
- включение в структуру логопедических занятий приёмов и методов развития компонентов функционального базиса письма;
- консультирование родителей и педагогов.

3) воспитатели:

- проведение дидактических, подвижных игр, упражнений для развития компонентов функционального базиса письма;
- текущее наблюдение за детьми;
- беседы с родителями.

4) инструктор по физической культуре:

- формирование общих двигательных функций и навыков, зрительно-пространственной ориентировки.

Подробнее остановимся на работе логопеда по формированию функционального базиса письма.

Основные направления коррекционно-развивающей работы:

1. Формирование графомоторных навыков:

- развитие общей и мелкой моторики, графических навыков;
- совершенствование основных двигательных навыков, координации движений.

Например, «Пальчики здороваются» – кончик большого пальца правой руки поочередно касается кончиков указательного, среднего, безымянного и мизинца. «Человечек» – указательный и средний пальцы правой руки «бегают» по столу. «Корни деревьев» – кисти рук сплетены, растопыренные пальцы опущены вниз.

Выполняя пальчиками различные упражнения, ребенок достигает хорошего развития мелкой моторики, которая благоприятно влияет на развитие речи (так как при этом индуктивно происходит возбуждение в центрах речи).

В настоящее время рядом исследователей (М.И Кольцова, Е.И Исенина, А.В. Антакова-Фомина и др.) доказано, что развитие мелкой моторики пальцев рук положительно сказывается на становлении детской речи. Для достижения желаемого результата необходимо сделать работу по развитию пальцевой моторики регулярной.

Преодолению речевых нарушений путем развития двигательной сферы ребенка способствует логопедическая ритмика. Например, динамическое упражнение «Помидоры» (на координацию слова с движением, речевого дыхания):

Хором.

В огороде за забором

Руки от себя, указать вниз с небольшим наклоном вперед,

затем руки поднять вверх, ладони прямые от себя, вытянуться

с небольшим напряжением «в струнку».

Поспевают помидоры,

Руки в бока, грудь и живот немного вперед («напыжиться»);

концы пальцев обеих рук соединить, образовав «шарик».

Держатся за колышки,

Сжать кулаки, пальцы смотрят друг на друга; согнуть руки в локтях, ладони смотрят друг на друга, пальцы сомкнуты.

Греются на солнышке.

Поднять лицо вверх, как бы подставляя солнцу; руки поднять вверх, слегка развести, потянуться к солнышку.

А подсолнух купил

Желтую фуражку.

2. Формирование зрительно-пространственных функций: развитие зрительно-пространственной ориентировки, произвольной регуляции и зрительно-пространственной организации движений.

Например, «Правая и левая части тела». Эта работа начинается с определения правой и левой руки. Логопед также может использовать различные упражнения, направленные на автоматизацию навыков ориентировки в правых и левых частях тела. С этой целью можно использовать целый ряд упражнений.

Задания должны предъявляться в виде понятной им инструкции, например: «Покажи (покажите)...», «Отгадай (отгадайте)...».

Упражнение 1

Показать, какой рукой надо есть, писать, рисовать, здороваться. Сказать, как называется эта рука. Показать левую руку. Если дети затрудняются в определении левой руки, логопед называет её сам, а дети повторяют.

Педагог учитывает, что в группе могут заниматься дети с левшеством. У некоторых детей (левшей) ответы будут обратные. В таких случаях необходимо доброжелательно отметить, что названия рук при этом остаются общепринятыми. Это следует всем вместе запомнить.

Упражнение 2

Поднять левую и правую руку поочередно. Показать карандаш левой, правой рукой. Взять книгу левой, правой рукой и т.п.

Упражнение 3

==

Закрепить различение и называние рук с помощью рисунка, на котором схематически изображены левая и правая рука. Детям предлагается подойти к схеме, приложить к ней кисть, определить руку.

3. Формирование когнитивных функций:

- развитие наглядно-образного и словесно-логического мышления;
- слухового и зрительного восприятия;
- слухоречевой и зрительной памяти;
- увеличение объема внимания, развитие концентрации и распределения внимания.

Например, упражнение «На что это похоже?» (рис. 1.1) Задание: надо придумать как можно больше ассоциаций на каждую картинку. Оценивается количество и качество (оригинальность) образов. Упражнение хорошо проводить с группой детей в форме соревнования.

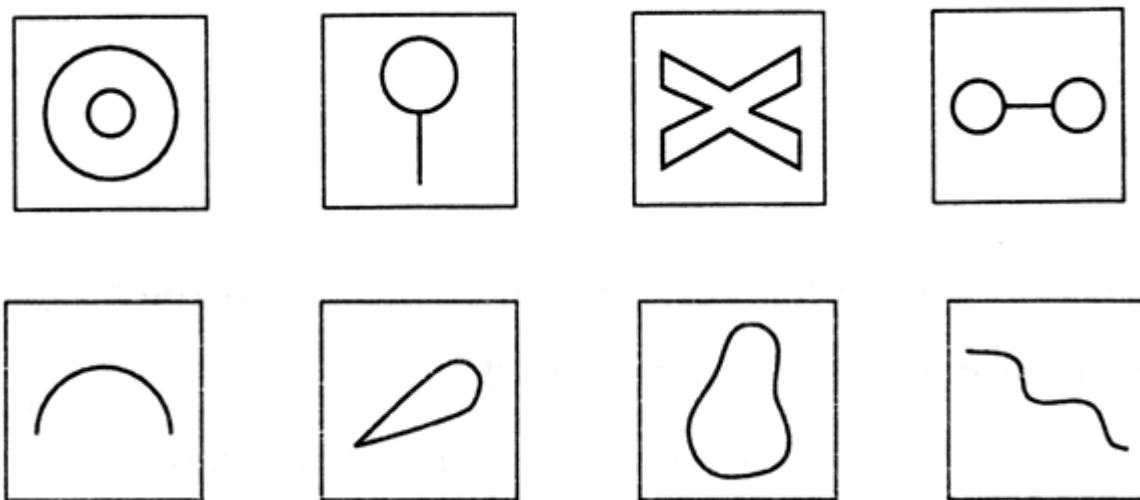


Рис.1.1 «На что это похоже?»

Упражнение на развитие слуховой памяти и внимания. Задание: Прослушай рассказ и нарисуй рисунок, точно отражающий его содержание.

В воскресенье слетил я трех замечательных снеговиков. Слетил их из комков снега. Один получился большой, другой - поменьше, а третий - совсем крохотный. Руки первого и второго - снежные комки, а у третьего - из сучков. Вместо носа вставлены морковки. Глаза из угольков.

Упражнение «Какой игрушки не хватает?» на развитие зрительной памяти и внимания детей.

Задание: поставьте перед ребенком на 15-20 секунд 5 игрушек. Затем попросите его отвернуться и уберите одну игрушку. Спросите ребенка: "Какой игрушки не хватает? Игру можно усложнить, увеличив количество игрушек или ничего не убирая, только менять игрушки местами.

Игры. «Прищепки»

Задание: Прикрепите прищепки к картонному кругу, чтобы получилось «солнце» или «цветочек». Можно оформить игрушку в виде ежика, у которого прищепки играют роль иголок. Предложите снять все прищепки, а затем прикрепить обратно. Можно наклеить на картон цифры и предложить ребенку прикреплять столько прищепок, какая цифра на картоне. Если прищепок много, они разного цвета, то дети сами могут придумывать множество поделок. Игра развивает мелкую моторику рук, зрительно – двигательную координацию.

Игра «Пуговицы»

Задание: смешайте несколько комплектов пуговиц и предложите ребенку их рассортировать. Игра развивает зрительное внимание, восприятие. Складывайте пуговицы в стопочки (башенки). Соревнуйтесь с ребенком, чья стопочка будет выше. Игра развивает зрительно – моторную координацию, моторику рук. Положите на стол множество разнообразных пуговиц. Попросите ребенка выбрать все красные; все маленькие; все пуговицы с двумя дырочками и т.п. Игра развивает зрительное внимание.

Эффект коррекционных мероприятий и осуществления комплексной помощи проявляется как в улучшении показателей сформированности изучаемых функций и навыков, так и в повышении качества письма.

Выводы по первой главе

Таким образом, письмо – это знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов закрепить речь во времени и передать ее на расстоянии. Письмо представляет собой процесс, психологическая структура которого весьма сложна.

Письмо и письменная речь являются одним из сложнейших психических процессов по способу и времени возникновения, по связи с устной речью и другими высшими психическими функциями, по структуре и психологическому содержанию, по его формированию у детей, по мозговым механизмам, лежащим в его основе.

У большинства дошкольников с общим недоразвитием речи имеется недоразвитие неречевых психических функций, которые тесно связаны с речью, таких как внимание, восприятие, память, мышление.

Некоторые исследования последних лет показали тесную связь трудностей формирования письма у детей не столько с недоразвитием речи, сколько с несформированностью невербальных форм психических процессов, таких как зрительно-пространственные представления, слухомоторные и оптико-моторные координации, общая моторика, с несформированностью процесса внимания, а также целенаправленности деятельности, саморегуляции, контроля за действиями.

ГЛАВА II ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО БАЗИСА ПИСЬМА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.

2.1. Диагностика уровня сформированности функционального базиса письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Опытно-экспериментальная работа проходила в муниципальном дошкольном образовательном учреждении детский сад № 19 п. Разумное.

В круг исследования включалось 20 детей старшего дошкольного возраста. Экспериментальную группу составили 10 детей с заключением психолого-медико-педагогической комиссии – общее недоразвитие речи. В контрольную группу вошли 10 детей, речь которых соответствовала возрастной норме. Обследование начиналось с беседы, которая была направлена на установление эмоционального контакта с ребенком, на создание у него правильного отношения к предлагаемым заданиям.

В соответствии с целью дипломной работы, нами был проведен констатирующий этап опытно – практической работы, в процессе которого необходимо было провести изучение уровня сформированности следующих компонентов функционального базиса:

- 1) графомоторные навыки;
- 2) зрительно-пространственные представления;
- 3) когнитивные функции.

В исследовании использовались следующие методики:

1. Методика «Одинаковые фигуры» (см. приложение 1)

Цель: исследование уровня сформированности зрительно-пространственных представлений.

Оборудование: тестовый материал (рис.1), простой карандаш.

Инструктаж:

Задание 1. Посмотри на первую строчку. Здесь нарисованы уголки. Они все изображены по-разному, но среди них есть один, нарисованный так же, как

образец (нарисован отдельно, покажите его ребенку). Найди точно такой же уголок среди остальных и зачеркни его. Смотри внимательно, уголки очень похожи, но лишь один из них «правильный».

Задание 2. А здесь нужно найти точно такой же круг, как на образце (покажите ребенку образец), и зачеркнуть его.

Задания 3, 4 (инструкция, приведенная ниже, аналогична для обоих заданий). Следующее задание сложнее. Здесь нарисованы три фигуры, но они расположены не просто так, а в определенном порядке (покажите образец). Внимательно посмотри на них, найди точно такую же группу фигур среди остальных и зачеркни ее.

Оценка результатов:

За каждую правильно найденную фигуру (уголки, круг, группы фигур) начисляется 1 балл. Максимальная оценка – 8 баллов.

Уровни:

высокий уровень – 7-8 баллов

средний уровень – 5-6 баллов

низкий уровень – 4 и менее баллов

2. Методика «Незаконченная фигура» (см. приложение 2)

Цель: исследование уровня сформированности графомоторных навыков.

Оборудование: тестовый материал (рис. 2), простой карандаш.

Инструктаж:

Задание 1. Здесь нарисован квадрат (показать), а рядом не дорисованы пять квадратов, т. е. рисунок не закончен. Постарайся правильно дорисовать эти квадраты. Они должны соответствовать образцу. Не забывай: лист не вращай, те линии, которые уже есть, обводить нельзя.

Задание 2. А здесь нужно дорисовать фигуры так, чтобы они не отличались от образца — круга с крестом (показать). Будь внимателен.

Задание 3. Образец в этом задании похож на конверт (показать). Дорисуй незаконченные рисунки. Не торопись, не обводи уже нарисованные линии.

Задание 4. И последнее задание. Дорисуй неполные фигуры. Должен получиться ромб с уголком (показать).

Оценка результатов:

За каждую правильно дорисованную фигуру начисляется 1 балл.
Максимальная оценка – 20 баллов.

Уровни:

высокий уровень – 17-20 баллов

средний уровень – 13-16 баллов

низкий уровень – 12 и менее баллов

3. Методика «Запомни и расставь точки» (см. приложение 3)

Целью являлось определение объема внимания

Стимульный материал: лист с точками предварительно разрезается на 8 малых квадратов, которые затем складываются в стопку таким образом, чтобы сверху оказался квадрат с двумя точками, а внизу — квадрат с девятью точками (все остальные идут сверху вниз по порядку с последовательно увеличивающимся на них числом точек).

Перед началом эксперимента ребенок получает следующую инструкцию:

«Сейчас мы поиграем с тобой в игру на внимание. Я буду тебе одну за другой показывать карточки, на которых нарисованы точки, а потом ты сам будешь рисовать эти точки в пустых клеточках в тех местах, где ты видел эти точки на карточках».

Далее ребенку последовательно, на 1-2 сек, показывается каждая из восьми карточек с точками сверху вниз в стопке по очереди и после каждой очередной карточки предлагается воспроизвести увиденные точки в пустой карточке за 15 сек. Это время дается ребенку для того, чтобы он смог вспомнить, где находились увиденные точки, и отметить их в пустой карточке.

Оценка результатов

Объемом внимания ребенка считается максимальное число точек, которое ребенок смог правильно воспроизвести на любой из карточек (выбирается та из карточек, на которой было воспроизведено безошибочно самое большое количество точек). Результаты эксперимента оцениваются в баллах следующим образом:

10 баллов — ребенок правильно за отведенное время воспроизвел на карточке 6 и более точек.

8-9 баллов — ребенок безошибочно воспроизвел на карточке от 4 до 5 точек.

6-7 баллов — ребенок правильно восстановил по памяти от 3 до 4 точек.

4-5 баллов — ребенок правильно воспроизвел от 2 до 3 точек.

0-3 балла — ребенок смог правильно воспроизвести на одной карточке не более одной точки.

Уровни:

1) высокий уровень – 10-8 баллов

2) средний уровень – 7-5 баллов

3) низкий уровень – 4 и менее баллов

4. Методика «Исключение понятий» (см. приложение 4)

Целью являлось выявление уровня процессов обобщения и отвлечения.

Педагог предлагает детям следующее задание: "Из пяти предложенных слов четыре сходны между собой и их можно объединить одним названием. Найдите неподходящее слово и скажите, как можно назвать остальные четыре".

1. Дряхлый, старый, изношенный, маленький, ветхий.

2. Смелый, храбрый, отважный, злой, решительный.

3. Василий, Федор, Иванов, Семен, Порфирий.

4. Глубокий, высокий, светлый, низкий, мелкий.

5. Молоко, сливки, сыр, сало, сметана.

6. Дом, сарай, изба, хижина, здание.

7. Береза, сосна, дерево, дуб, ель.

8. Ненавидеть, негодовать, презирать, возмущаться, наказывать.

9. Гнездо, нора, муравейник, курятник, берлога.

10. Молоток, гвоздь, клещи, топор, долото.

11. Минута, секунда, час, вечер, сутки.

12. Грабеж, кража, землетрясение, поджог, нападение.

Уровни:

высокий уровень – при использовании концептуальных понятий (отнесение к классу на основании существенных признаков);

средний уровень – при применении функционального уровня обобщения 1 (отнесение к классу на основании функциональных признаков);

низкий уровень – при определенных обобщениях (отнесение к классу на основании конкретных признаков).

5. Методика «Какие предметы спрятаны в рисунках?» (см. приложение5)

Целью являлось выявление уровня развития восприятия.

Ребенку объясняют, что ему будут показаны несколько контурных рисунков, в которых как бы «спрятаны» многие известные ему предметы. Далее ребенку представляют рисунок и просят последовательно назвать очертания всех предметов, «спрятанных» в трех его частях: 1, 2 и 3.

Время выполнения задания ограничивается одной минутой. Если за это время ребенок не сумел полностью выполнить задание, то его прерывают. Если ребенок справился с заданием меньше чем за 1 минуту, то фиксируют время, затраченное на выполнение задания.

Оценка результатов

10 баллов — ребенок назвал все 14 предметов, очертания которых имеются на всех трех рисунках, затратив на это меньше чем 20 сек.

8-9 баллов — ребенок назвал все 14 предметов, затратив на их поиск от 21 до 30 сек.

6-7 баллов — ребенок нашел и назвал все предметы за время от 31 до 40 сек.

4-5 баллов — ребенок решил задачу поиска всех предметов за время от 41 до 50 сек.

2-3 балла — ребенок справился с задачей нахождения всех предметов за время от 51 до 60 сек.

0-1 балл — за время, большее, чем 60 сек, ребенок не смог решить задачу по поиску и названию всех 14 предметов, «спрятанных» в трех частях рисунка.

Уровни:

==

высокий уровень – 10-8 баллов

средний уровень – 7-5 баллов

низкий уровень – 4 и менее баллов

6. Методика «Диагностика памяти по Л.В. Черемошкиной» (см. приложение 6)

Целью являлось выявление уровня развития зрительной памяти.

Оборудование: картинка, с изображением фигуры, состоящей из трех пересекающихся линий.

Ход работы: ребенка усаживаете за стол, напротив себя. Перед ним кладете чистый листок бумаги и карандаш или ручку.

Инструкция ребенку: «Сейчас на короткое время я покажу тебе карточку, на которой нарисована фигура. Ты должен постараться ее запомнить и нарисовать. Если сразу не запомнишь, не расстраивайся, я покажу ее еще раз и буду показывать до тех пор, пока ты не запомнишь и не нарисуешь эту фигуру. О том, что сейчас покажу карточку, я буду предупреждать словом «Внимание!» После того, как я уберу карточку, ты можешь начинать рисовать»

Ребенок после каждой экспозиции карточки рисует на новом листе бумаги. Карточка показывается по 2 секунды до тех пор, пока рисунок нашего испытуемого не будет напоминать оригинал. Для того чтобы сделать вывод об уровне развития зрительной памяти ребенка, необходимо подсчитать суммарное время запоминания фигуры. Оно будет равняться: 2 сек. x количество показов карточки.

Уровни:

высокий уровень – на запоминание потребовалось 10 секунд и менее;

средний уровень – на запоминание потребовалось от 12 секунд до 30 секунд;

низкий уровень – на запоминание потребовалось более 32 секунд.

В нашем исследовании первоначально мы определили уровень развития зрительно-пространственных представлений (табл. 2.1, рис. 2.1).

Результат исследования уровня развития зрительно-пространственных представлений у старших дошкольников ЭГ и КГ

Уровень развития	Экспериментальная группа (ЭГ)		Контрольная группа (КГ)	
	Человек	%	человек	%
Высокий	2	20	5	50
Средний	7	70	5	50
Низкий	1	10	0	0

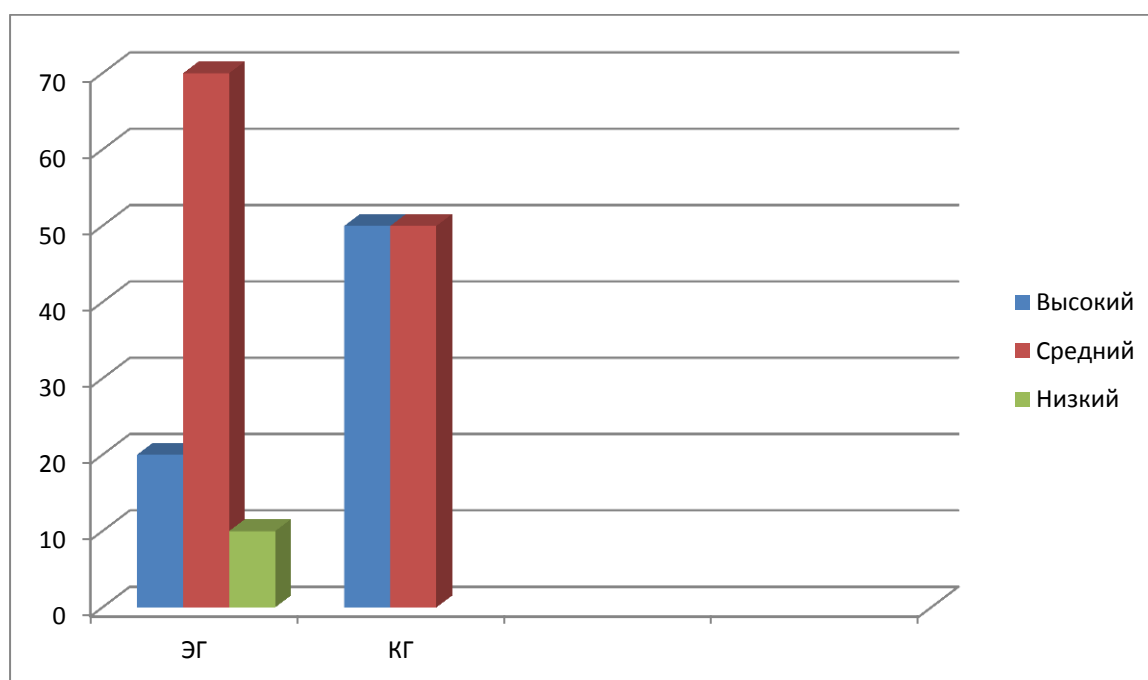


Рис.2.1 Результат исследования уровня развития зрительно-пространственных представлений у старших дошкольников ЭГ и КГ

Из приведенной таблицы и рисунка мы видим, что у дошкольников с общим недоразвитием речи разные уровни развития зрительно-пространственных представлений. 70% дошкольников экспериментальной группы выполнили задание с двумя ошибками за 1,5-2 минуты, 50% дошкольников контрольной группы выполнили задание без ошибок за тоже время, т.е. Этим дошкольникам характерен средний уровень развития зрительно-пространственных представлений.

Для 10% дошкольников экспериментальной группы свойственен низкий уровень зрительно-пространственных представлений, эти дошкольники

выполняли тест достаточно в медленном темпе (2-2,5 минуты), и допускали много ошибок, часто останавливались при выполнении задания. Большинство дошкольников контрольной группы (50%) и 20% детей экспериментальной группы выполнили задание в быстром темпе (1 мин) и не допустили ни одной ошибки.

Следующая методика позволила диагностировать графомоторные навыки у старших дошкольников экспериментальной и контрольной групп (табл. 2.2, рис. 2.2).

Таблица 2.2

Результат диагностики развития графомоторных навыков у старших дошкольников ЭГ и КГ

Уровень развития	Экспериментальная группа (ЭГ)		Контрольная группа (КГ)	
	человек	%	человек	%
Высокий	1	10	8	80
Средний	6	60	2	20
Низкий	3	30	0	0

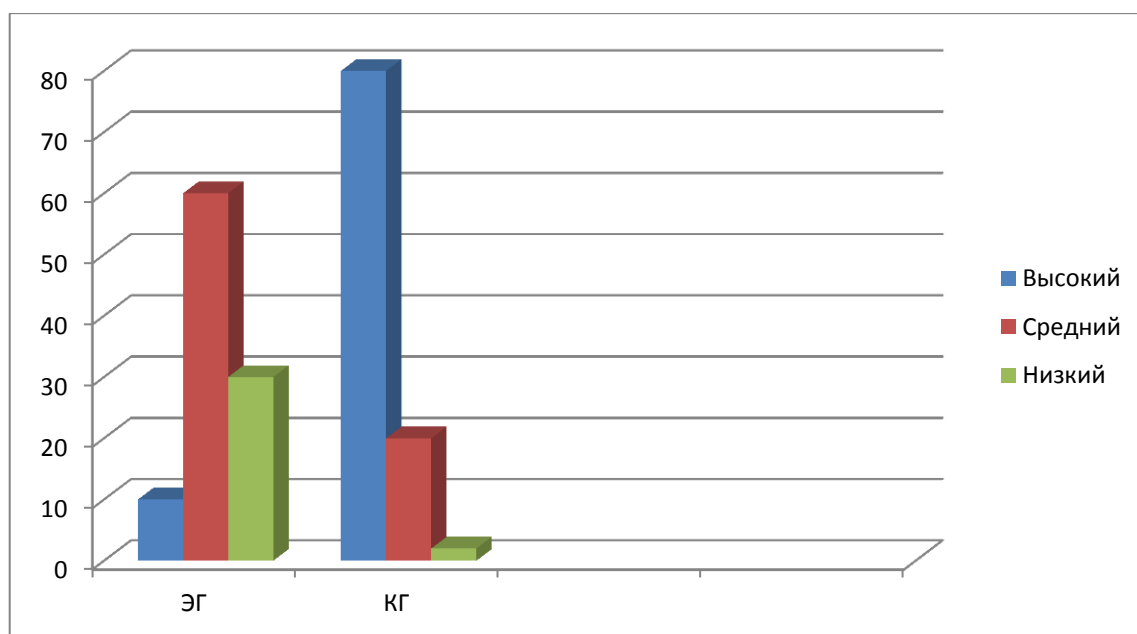


Рис. 2.2 Результат диагностики развития графомоторных навыков у старших дошкольников ЭГ и КГ

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у некоторых дошкольников экспериментальной группы (30%) низкий уровень развития графомоторных навыков

У 60% детей экспериментальной группы и у 20% дошкольников контрольной группы уровень развития графомоторных навыков имеет средний уровень, т.е. дошкольники справились с заданием допуская незначительное количество ошибок, а также наблюдались остановки и обращения к образцу. У детей с общим недоразвитием речи была отмечена неопрятность, неаккуратность выполнения задания, множественные исправления, двойные и жирные штрихи.

Для 80% дошкольников контрольной группы и для 10% дошкольников экспериментальной группы характерен высокий уровень развития графомоторных навыков.

Следующая методика позволила диагностировать объем внимания у старших дошкольников. Полученные результаты мы свели в табл. 2.3, на рис. 2.3.

Таблица 2.3

Результат диагностики объема внимания у старших дошкольников

ЭГ и КГ

Уровень развития	Экспериментальная группа (ЭГ)		Контрольная группа (КГ)	
	человек	%	человек	%
Высокий	1	10	10	100
Средний	7	70	0	0
Низкий	2	20	0	0

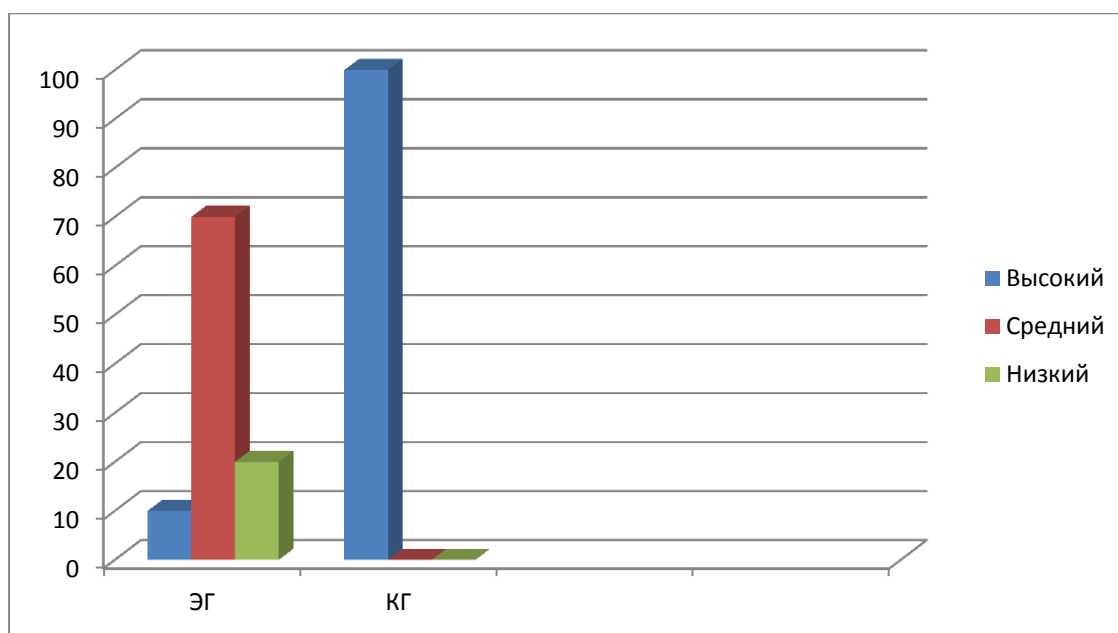


Рис. 2.3 Результат диагностики объема внимания у старших дошкольников ЭГ и КГ

Диагностика объема внимания позволила сделать вывод, что у большинства дошкольников экспериментальной группы (70%) средний уровень объема внимания, при этом дошкольники допустили незначительные ошибки. Все дошкольники контрольной группы и 10% детей экспериментальной группы выполнили задание на высоком уровне.

Низкий уровень объема внимания характерен для 20% детей экспериментальной группы, т.е. дошкольники допустили более 10 ошибок.

Следующая методика была направлена на диагностику процессов обобщения и отвлечения у старших дошкольников экспериментальной и контрольной групп (табл. 2.4, рис. 2.4).

Таблица 2.4

Результат диагностики развития процессов обобщения и отвлечения у старших дошкольников ЭГ и КГ

Уровень развития	Экспериментальная группа (ЭГ)		Контрольная группа (КГ)	
	человек	%	человек	%
Высокий	2	20	7	70
Средний	4	40	3	30
Низкий	4	40	0	0

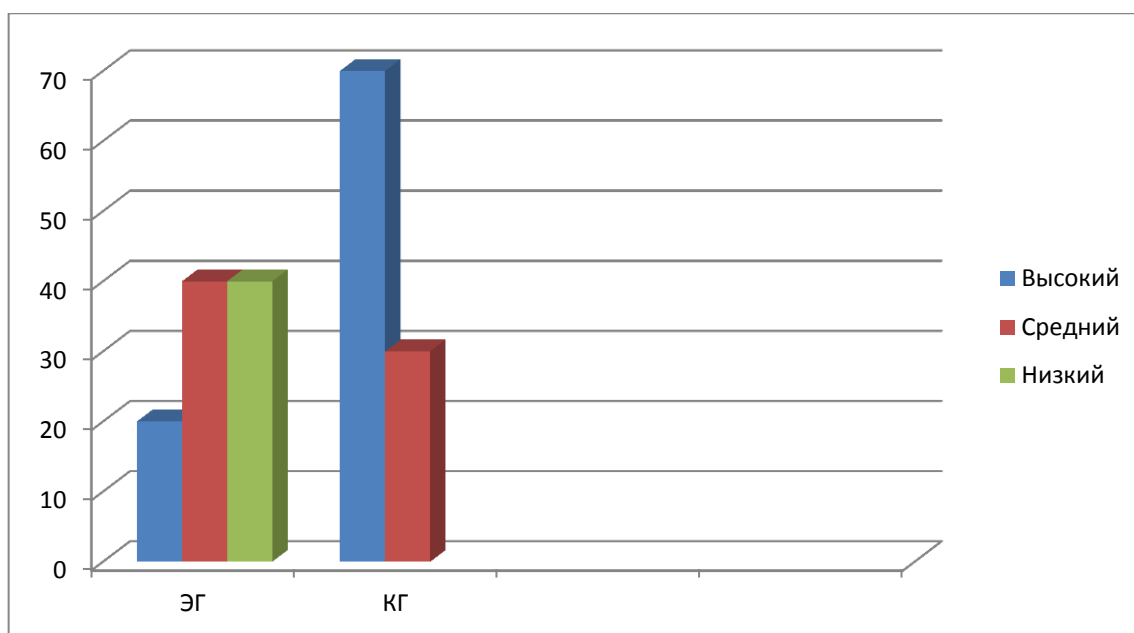


Рис. 2.4 Результат диагностики развития процессов обобщения и отвлечения у старших дошкольников ЭГ и КГ

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у некоторых дошкольников экспериментальной группы (40%) низкий уровень развития процессов обобщения и отвлечения.

У 40% детей экспериментальной группы и у 30% дошкольников контрольной группы развитие процессов обобщения и отвлечения имеет средний уровень, т.е. дошкольники в процессе обобщения понятий относили слова к классу на основании функциональных признаков.

Для 70% дошкольников контрольной группы и для 20% дошкольников экспериментальной группы характерен высокий уровень процессов обобщения и отвлечения.

Следующая методика была направлена на диагностику уровня развития восприятия у старших дошкольников экспериментальной и контрольной групп (табл. 2.5, рис. 2.5).

Результат диагностики уровня развития восприятия у старших дошкольников ЭГ и КГ

Уровень развития	Экспериментальная группа (ЭГ)		Контрольная группа (КГ)	
	человек	%	человек	%
Высокий	2	20	8	80
Средний	6	60	2	20
Низкий	2	20	0	0

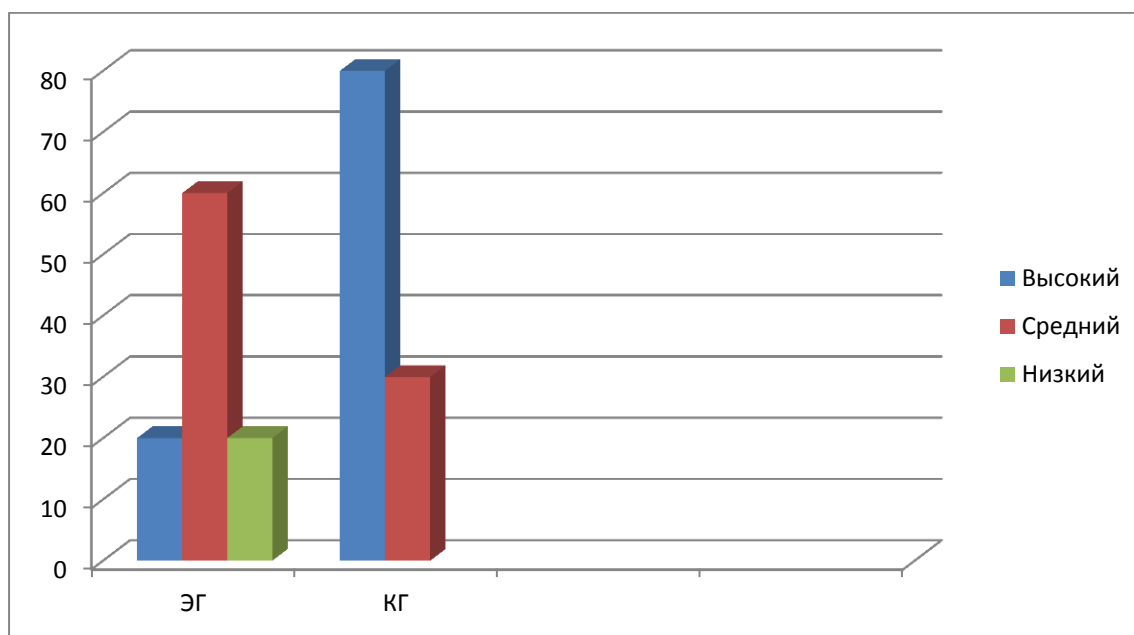


Рис. 2.5 Результат диагностики уровня развития восприятия у старших дошкольников ЭГ и КГ

Большинство детей контрольной группы (80%) имеют высокий уровень развития восприятия. Когда у представителей экспериментальной группы лишь 20 %.

У 60% детей экспериментальной группы и у 20% дошкольников контрольной группы развитие восприятия на среднем уровне.

Для 20% дошкольников экспериментальной группы характерен низкий уровень развития восприятия. В контрольной группе такие дети не выявлены.

Следующая методика была направлена на диагностику зрительной памяти у старших дошкольников экспериментальной и контрольной групп (табл. 2.6, рис. 2.6).

Таблица 2.6

Результат диагностики зрительной памяти у старших дошкольников ЭГ и КГ

Уровень развития	Экспериментальная группа (ЭГ)		Контрольная группа (КГ)	
	человек	%	человек	%
Высокий	0	0	5	50
Средний	1	10	3	30
Низкий	9	90	2	20

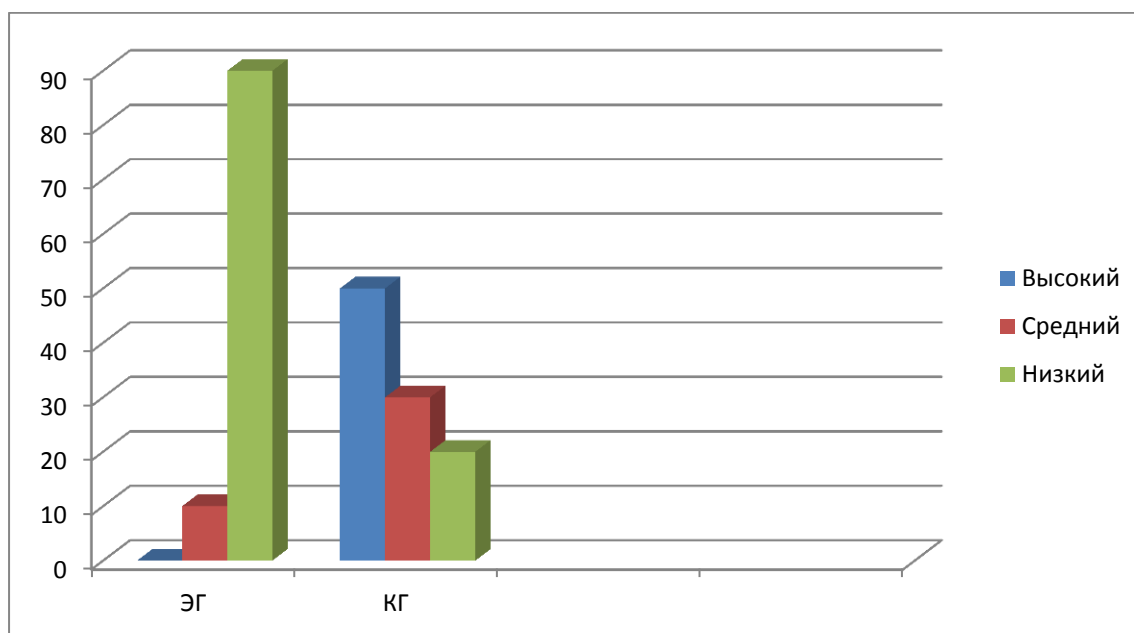


Рис. 2.6 Результат диагностики зрительной памяти у старших дошкольников ЭГ и КГ

У 9 из 10 дошкольников экспериментальной группы (90%) низкий уровень развития зрительной памяти. В контрольной группе таких детей 2 (20%).

У 10% детей экспериментальной группы и у 30% дошкольников контрольной группы развитие зрительной памяти имеет средний уровень,

Для 50% дошкольников контрольной группы характерен высокий уровень процессов обобщения и отвлечения. В экспериментальной группе таких детей нет.

Результаты шести методик были сведены в таблицу, что позволило узнать преобладающий уровень сформированности функционального базиса письма в экспериментальной (табл. 2.7) и контрольной (табл. 2.8) группах.

Таблица 2.7

**Преобладающий уровень сформированности функционального
базиса письма в экспериментальной группе**

Методика № п/п	Результативность %			
	Высокий (В)	Средний (С)	Низкий (Н)	Преобладающий Уровень
№ 1	20	70	10	С
№ 2	10	60	30	С
№ 3	10	70	20	С
№ 4	20	40	40	Н
№ 5	20	60	20	С
№ 6	0	10	90	Н

Таким образом, по итогам диагностики, в экспериментальной группе преобладает средний уровень сформированности функционального базиса письма, что составляет 57%.

Таблица 2.8

**Преобладающий уровень сформированности функционального
базиса письма в контрольной группе**

Методика № п/п	Результативность %			
	Высокий (В)	Средний (С)	Низкий (Н)	Преобладающий Уровень
№ 1	50	50	0	С
№ 2	80	20	0	В
№ 3	100	0	0	В
№ 4	70	30	0	В
№ 5	80	20	0	В
№ 6	50	30	20	В

Таким образом, по итогам диагностики, в контрольной группе преобладает высокий уровень сформированности функционального базиса письма, что составляет 74%.

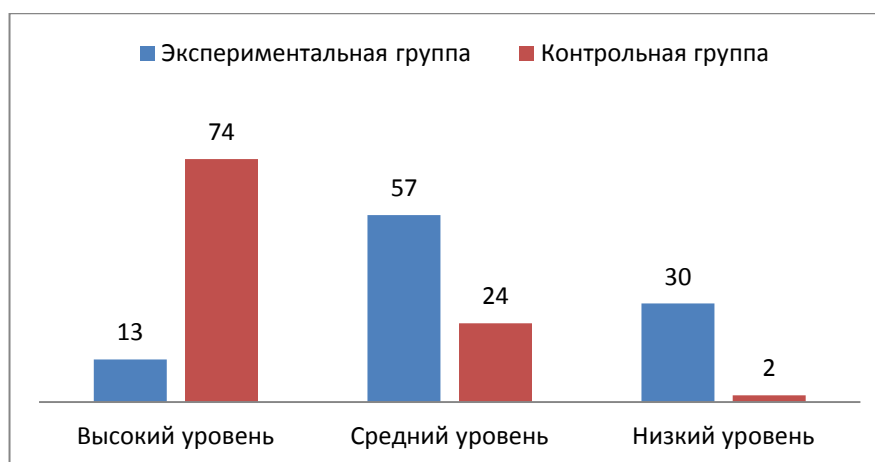


Рис. 2.7 Результаты диагностики уровня сформированности функционального базиса письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи на констатирующем этапе.

По результатам проведенных диагностических процедур можно сделать вывод, что, несмотря на то, что формированию функционального базиса письма педагоги уделяют внимание, в группе есть воспитанники, которые нуждаются в помощи.

2.2 Практическая работа по формированию функционального базиса письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Формирующий этап был организован в муниципальном образовательном учреждении детский сад № 19 п. Разумное, в группе компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи. При проведении формирующего этапа исследования мы решали очень важную задачу – предупреждение нарушений письменной речи.

Система работы основывается на ряде принципов:

1. Системность.

Система (греч. *systema* - составленная из частей, соединенное) - совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность; единство.

Принцип системности опирается на представление о речи как о сложной функциональной системе, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии. В связи с этим изучение речи, процесса ее развития и коррекции нарушений предполагает воздействие на все компоненты, на все стороны речевой функциональной системы.

2. Включение родителей в коррекционную работу с ребенком, поскольку успех по преодолению нарушений письма не достигим без сотрудничества логопеда и родителей.

Родителей необходимо информировать обо всех результатах исследований и обсуждать их с ними. Родители должны знать цели коррекции, ближайшие и отдаленные, ожидаемый результат и предполагаемые сроки коррекционной работы.

Основная задача родителей – закрепление навыков, усвоенных ребенком в коррекционной группе. Необходимо создать дома спокойную, удобную для работы обстановку. В течение дня должно быть выделено время для занятий с таким расчетом, чтобы это было удобно ребенку. Телевизор на это время должен быть выключен. Нередко от родителей требуется помощь при выполнении домашних заданий, данных логопедом. Очень важно отмечать каждый, даже незначительный, успех ребенка похвалой или поощрением. При таких отношениях в семье ребенок, в свою очередь, старается порадовать родителей своими успехами. Следует предостерегать родителей от попыток стимулировать активность ребенка, сравнивая его с братом или сестрой, которые учатся лучше. Это не помогает, а, наоборот, закрепляет у ребенка сниженную самооценку и подавляет активность.

3. Индивидуальный подход к каждому ребенку.

Принцип индивидуального подхода предполагает учёт индивидуально-речевых особенностей детей. Это объясняется наличием различных по структуре и тяжести речевых нарушений у детей и неоднородностью их преодоления на логопедических занятиях. В такой интерпретации принцип подхода требует от воспитателя:

- глубокой осведомлённости об изначальном состоянии речи каждого ребёнка и уровне его актуального речевого развития;

- использование этих знаний в своей работе.

4. Комплексность.

Принцип комплексности предполагает воздействие на дефект и личность ребенка усилиями разных специалистов.

Для полноценного формирования функционального базиса письменной речи у детей с общим недоразвитием речи необходимо формировать и развивать следующие основные функции:

- 1) формирование пространственных и временных ориентировок;
- 2) развитие кинестетического праксиса;
- 3) развитие мыслительных операций;
- 4) развитие зрительного восприятия, зрительной памяти;
- 5) развитие слухового восприятия, слухоречевой памяти;
- 6) развитие связной речи;
- 7) развитие внимания.

Однако мы сделали акцент на невербальном компоненте функционального базиса письма.

Формирование пространственно-временных представлений является важной предпосылкой для социальной адаптации ребенка и его дальнейшего обучения в школе. Выделены следующие уровни пространственно-временной ориентировки:

I уровень — ориентирование в пространстве собственного тела (схема собственного тела);

II уровень — ориентирование в пространственном расположении объектов по отношению к собственному телу;

III уровень — понимание взаимоотношения объектов в пространстве относительно друг друга;

IV уровень — овладение квазипространственными представлениями (количественными пространственно-временными понятиями и их соотношениями, а также собственно лингвистическими представлениями).

Примеры заданий:

Простая ориентировка. Инструкция «Подними левую руку, покажи правый глаз, левую ногу». Если задание выполнено, то переходят к следующему, если нет — прекращают.

Ориентировка в окружающем пространстве. Логопед предлагает детям выполнить следующие примерные задания:

Поставить машинку перед собой, слева от нее положить мяч, справа — барабан и т. д.

Стоя друг за другом назвать стоящего впереди, стоящего сзади, стоя в шеренге, назвать стоящего справа, стоящего слева.

На демонстрационном полотне расположить по инструкции соответствующие картинки слева и справа от заданного предмета.

Сидя за столом определить его правый и левый края.

Определить место соседа по отношению к себе, соотнеся это с соответствующей своей рукой, определить свое место по отношению к соседу, ориентируясь на руку соседа.

Стоя попарно, лицом друг к другу, по команде логопеда один из каждой пары определяет сначала у себя, затем у товарища правую руку, левую ногу и т. д. Затем роли меняются.

Определить правый и левый рукава у блузки, лежащей а) спинкой вверх, б) спинкой вниз. Определить левый и правый карманы у джинсов (вид спереди и сзади).

Определить, след правой или левой ноги отпечатан на песке (по рисунку).

Развитие двигательной-кинестетической функции осуществляется через систему следующих упражнений. Необходимо организовать игры с различными предметами: собирать мелкие предметы (пуговицы, зернышки риса, горошины, спички), вкладывать маленькие предметы в большие (матрешки), завязывать развязывать шнурки; застегивать, расстегивать пуговицы, молнии, кнопки; игры с веревочками - плести косички, завязывать узелочки типа макраме, продергивать через отверстия; складывать узоры из мозаики; лепить из пластилина; рвать бумагу на мелкие кусочки; резать ножницами; нанизывать

бусинки. Для развития мелкой моторики нужно упражняться ежедневно. Это хорошо влияет не только на возможность управлять движением пальцев, но на развитие речи, произвольность поведения.

Задания по развитию мыслительных операций должны :

а) формировать умение и навыки сопоставления предметов и явлений, находить сходства и различия между ними;

б) научить выделять существенные свойства предметов и явлений, объединять предметы и явления в группы на основе общих и существенных признаков (обобщение), а также делить на группы (классификация);

в) учить находить лишний предмет на основе обобщения и классификации.

Приведем примеры заданий и упражнений, способствующих развитию зрительного восприятия, зрительной памяти: Игры «Отыщи различия», «Что здесь лишнее» - это, как правило, два рисунка с некоторыми различиями в деталях. Рисование, лепка, аппликация (предметные, сюжетные, так и декоративные). Формирование дифференцированного восприятия и понятий «большой-маленький», «длинный-короткий», «широкий-узкий», «высокий-низкий».

Работу по развитию слухового восприятия, слухоречевой памяти следует начинать с узнавания неречевых звуков: (бытовые шумы, погремушки, игрушки-пищалки, барабан, тиканье часов и др.) и ритмических игр на скорость реакции (например остановка или смена движений точно по сигналу). Затем задания усложняются: например, игра "Барабанщик" Взрослый отбивает ритм, ребенок должен вместе со взрослым отбивать ритм на барабанчике. Затем ребенок должен попытаться по памяти повторить ритм самостоятельно. Ритм постепенно усложняется. Игра может повторяться с любым звучащим предметом (ксилофон, колокольчик и пр.).

Задания на развитие связной речи призваны:

а) активизировать и обогащать словарь;

б) упражнять в правильном употреблении словоформ, в составлении грамматически правильных фраз, в словоизменении;

в) формировать умение составлять описательный рассказ по предметным и сюжетным картинкам, из личного опыта и творческие рассказы.

Упражнения на развитие внимания строятся по следующему принципу: задается условный сигнал и соответствующая ему реакция. В ходе игры ребенок должен как можно быстрее реагировать на определенный сигнал необходимой реакцией. Во всех этих играх-упражнениях необходимо создавать эмоциональный настрой, условия соревнования, поддерживая мотивацию ребенка к выполнению задания. Например: «Кто самый внимательный, усидчивый, выдержанный и т.д.?». Именно поэтому более эффективно проводить эти упражнения с группой детей. Например, игра «Стоп-упражнения». Детям предлагается свободно двигаться, выполнять любые движения под музыку. Делать какие-либо упражнения и т.д. Условным сигналом является хлопок, услышав который ребенок должен замереть и держать позу, пока вы не предложите продолжить движение. По этому принципу построены известные игры «Море волнуется», «Замри - отомри» и др.

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию функционального базиса письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Нами было проведено исследование уровня сформированности функционального базиса письма, аналогичное констатирующему этапу. Итоговые результаты также сведены в таблицы (табл. 2.9 и табл. 2.10)

Таблица 2.9

Преобладающий уровень сформированности функционального базиса письма в экспериментальной группе

Методика № п/п	Результативность %			
	Высокий (В)	Средний (С)	Низкий (Н)	Преобладающий Уровень
№ 1	20	70	10	С
№ 2	10	70	20	С

№ 3	10	70	20	С
№ 4	20	60	20	С
№ 5	20	60	20	С
№ 6	20	40	40	Н

Таким образом, по итогам диагностики, в экспериментальной группе по-прежнему преобладает средний уровень сформированности функционального базиса письма.

Таблица 2.10

Преобладающий уровень сформированности функционального базиса письма в контрольной группе

Методика № п/п	Результативность %			
	Высокий (В)	Средний (С)	Низкий (Н)	Преобладающий Уровень
№ 1	50	50	0	С
№ 2	80	20	0	В
№ 3	100	0	0	В
№ 4	70	30	0	В
№ 5	80	20	0	В
№ 6	60	40	0	В

Таким образом, по итогам диагностики, в контрольной группе по-прежнему преобладает высокий уровень сформированности функционального базиса письма.

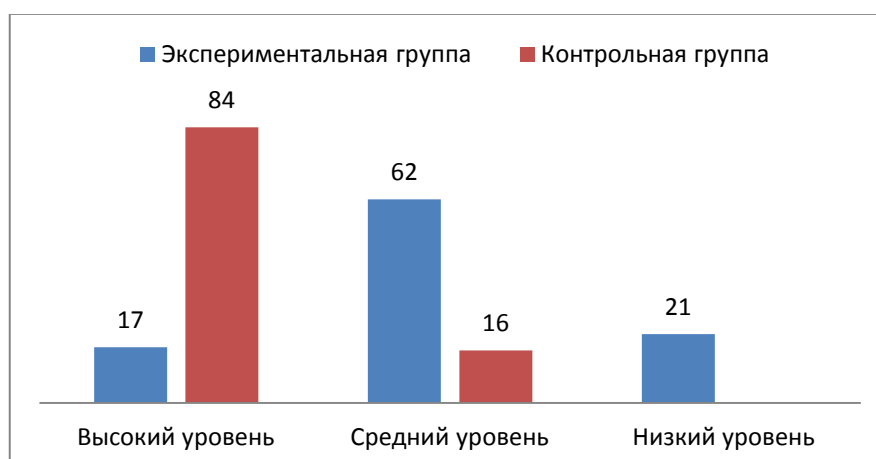


Рис.2.8 Результаты диагностики уровня сформированности функционального базиса письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи на контрольном этапе

Сравнительная диаграмма констатирующего и контрольного этапа выглядит так (рис 2.9).

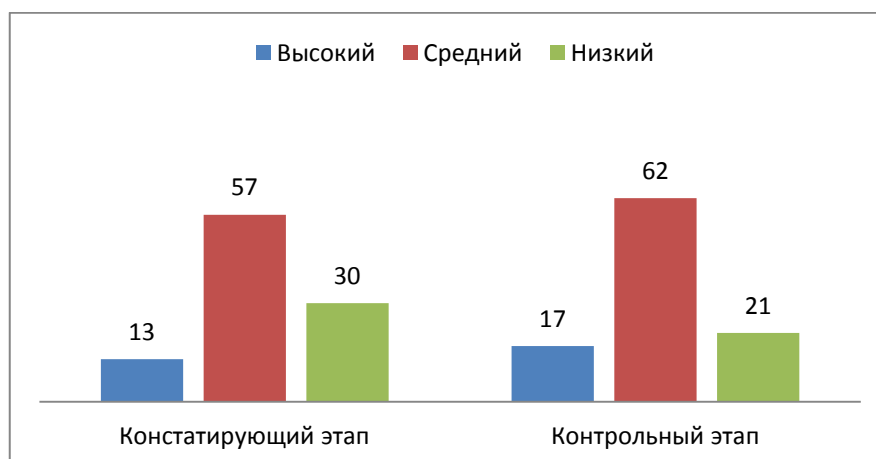


Рис. 2.9 Сравнительная диаграмма диагностики уровня сформированности функционального базиса письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи на констатирующем и контрольном этапах (экспериментальная группа)

В результате опытно-экспериментальной работы подтвердилось наше предположение, что оптимальное развитие функционального базиса письма возможно в результате целенаправленной, регулярной коррекционной работы с детьми данной категории при соблюдении следующих педагогических условий:

- своевременное выявление дошкольников с общим недоразвитием речи и изучение сформированности компонентов функционального базиса письма с помощью методов психолого-педагогической диагностики;
- систематичность и оперативность в оказании коррекционной помощи, направленной на развитие высших психических функций;
- профессиональное взаимодействие специалистов (педагогов, психологов, логопедов) и родителей в ходе проведения коррекционно-развивающей работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема формирования функционального базиса письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи действительно важна, и поэтому является весьма актуальной.

Опытно – экспериментальная работа проводилась на основе выдвинутой нами гипотезы. Диагностическая работа доказала необходимость формирования функционального базиса письма. В ходе формирующего этапа исследования мы реализовывали второе и третье условие гипотезы.

Анализируя результаты диагностических методик на констатирующем и контрольном этапах эксперимента показал тенденцию к повышению уровня сформированности функционального базиса письма.

Таким образом, можно сделать вывод, что цель исследования достигнута, задачи исследования решены. Полученные в ходе исследования результаты подтверждают гипотезу о том, что, оптимальное развитие функционального базиса письма возможно в результате целенаправленной, регулярной коррекционной работы с детьми данной категории при соблюдении следующих педагогических условий:

- своевременное выявление дошкольников с общим недоразвитием речи и изучение сформированности компонентов функционального базиса письма с помощью методов психолого-педагогической диагностики;
- систематичность и оперативность в оказании коррекционной помощи, направленной на развитие высших психических функций;
- профессиональное взаимодействие специалистов (педагогов, психологов, логопедов) и родителей в ходе проведения коррекционно-развивающей работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Вартапетова Г.М. Коррекция нарушений письма у учащихся начальных классов с учетом латеральной организации сенсомоторных функций: Автореф. Дис.... Канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2002.
 2. Волкова, Л.С., Туманова, Т.Е., Филичева, Т.Е., Чиркина, Г.В. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. V: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. - 480 с.
 3. Выготский Л.С. Психология развития человека / Выготский Лев Семёнович. - М. : Смысл: Эксмо, 2006.
 4. Григоренко Н.Ю. Гласные звуки и буквы. Формирование навыков чтения и письма у детей с речевыми нарушениями. – конспекты занятий.- М., 2003 с.37-48
 5. Колповская И.К., Никашина Н.А., Спирина Л.Ф. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи // Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной.- М., 2001
 6. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – СПб., 1997 с. 114-137
 7. Корсаков Н.К, Микадзе Ю.В. Неудачающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников.- 2е изд., доп.-М., 2001
 8. Кукушкина О.И. Новые средства развития письменной речи детей // Дефектология, 2004 №1
 9. Левина, Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи: // М., 2004. - 310 с.
 10. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М., 2003.
-

11. Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопеда. / Под ред. Л. С. Волковой: в 5 кн. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003 кн. V: ФФ и ОНР: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью с.126 – 143, 182 - 185
 12. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. Учебное пособие.- М., 2002 с.12- 23, 74- 75
 13. Львов М.Р. Основы теории речи. Учебное пособие.- М., 2000
 14. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: Пособие для практических психологов, педагогов, родителей. - М.,2001. с.196-203
 15. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР.- СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001 с.120-242
 16. Основы специальной психологии: Учебное пособие/ Л.В.Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И.Солнцева и др.; Под ред. Л.В.Кузнецовой. – М., 2002
 17. Парамонова, Л.Г. Логопедия для всех. Питер, 2009. - 416 с.
 18. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие. / Под ред. О.Б.Иншаковой – М.: Московский Психолого – социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001 с. 200 – 208 220 -225
 19. Российская Е.Н. Методика формирования письменной речи у детей. – М., 2004
 20. Сазонова С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи. Учебное пособие. - М., 2003
 21. Словарь по коррекционной педагогике и специальной психологии: учебное пособие. / Сост. Н.В. Новоторцева. 3е изд., перераб. И доп. – Ярославль: «Академия R», «академия, К», 2009
 22. Ткаченко Т.А. Если ребенок плохо говорит. СПб., 2003
 23. Токарева О.А. Расстройства письменной речи у детей // Очерки по патологии речи и голоса. - М., 2003
-

24. Тригер Р.Д. Подготовка к обучению грамоте: Пособие для учителя.- Смоленск: Издательство «Ассоциация 21 век», 2000
 25. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. - М., 1999
 26. Филиппова С.О. Подготовка дошкольников к обучению письму. Влияние специальных физических упражнений на эффективность формирования графических навыков: Методическое пособие.- СПб., 2001
 27. Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений/ Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. - 3-е изд., доп. - М.: АРКТИ, 2003. - 240 с.
 28. Ястребова А.В., Спирина Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи. Издание 2е изд.- М., 2007
-