

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 СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Выпускная квалификационная работа

обучающегося по направлению подготовки
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (профиль «Логопедия»)
заочной формы обучения,
группы 02021564
Симаковой Анны Владимировны

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

БЕЛГОРОД 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	7
1.1. Компоненты готовности к обучению грамоте. Их развитие в онтогенезе	7
1.2. Особенности компонентов готовности к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи	15
1.3. Возможности использования игровых технологий в процессе подготовки к обучению грамоте.....	22
ГЛАВА 2. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПОДГОТОВКЕ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	28
2.1. Состояние готовности к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи	28
2.2. Направления работы по подготовке к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием игровых технологий	40
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	48
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	50
ПРИЛОЖЕНИЕ	55

ВВЕДЕНИЕ

Человек обладает бесценным даром речи, он овладевает ею в раннем детстве и совершенствует ее долгие годы. Успешность ребенка при вхождении в социальную среду зависит, в частности, от грамотно построенной речи.

Многими учеными (Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Н.С. Жукова, Л.Е. Журова, Н.В. Нижегородцева, Г.А. Ванюхина, Т.А. Ткаченко и др.) было доказано, что на успешность начального процесса обучения в большой степени влияет уровень овладения учениками письменной речью, которая, в свою очередь, является одной из основ для овладения школьных знаний. Равным образом, условием оптимального овладения грамотой является сформированность как речевых, так и неречевых психических функций (слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, грамматического строя речи, пространственных представлений, мелкой моторики).

В свою очередь, по мнению ряда ученых (Г.В. Бабина, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаева, С.Н. Шаховская, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.), занимавшихся изучением и исправлением общего недоразвития речи, у детей с общим недоразвитием речи наблюдается несформированность речевых и неречевых психических функций. Эта информация свидетельствует о том, что дети с общим недоразвитием речи испытывают 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.

Одним из важных аспектов логопедии является подготовка детей дошкольного возраста с речевыми расстройствами к обучению грамоте. Решение этого вопроса для детей старшего дошкольного возраста с речевыми

нарушениями имеет особое значение, так как оно напрямую связано с проблемой ранней социальной адаптации этих детей.

Изучением вопросов подготовки к обучению грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи занимаются довольно давно (Л.Е. Журова, Н.В. Нижегородцева, Т.Б. Филичева, Г.А. Ванюхина, Г.В. Чиркина, Т.А. Ткаченко, Г.А. Каше и др.).

Современное образование в дошкольных учреждениях испытывает насущную потребность в расширении методического потенциала в целом, и в активных формах обучения, в частности. К подобным активным формам обучения относятся игры. Эффективность игры как средства творческого развития личности особенно ярко проявляется в дошкольном возрасте.

Важность игры для всестороннего развития личности ребенка отмечалась в работах таких отечественных психологов и педагогов, как (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.С. Макаренко, Д.Б. Эльконин и др.).

Учитывая вышеизложенное, выбранная нами тема «Подготовка к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием игровых технологий» является актуальной.

Проблема исследования – совершенствование логопедической работы по подготовке к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Цель исследования – определить организационно-содержательные аспекты логопедической работы по подготовке к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием игровых технологий.

Объект исследования: особенности готовности к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: организационно-содержательные аспекты логопедической работы по формированию готовности к обучению грамоте

старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием игровых технологий.

Гипотеза исследования:

1. У дошкольников с общим недоразвитием речи могут наблюдаться трудности овладения грамотой, обусловленные спецификой их речевого и когнитивного развития.

2. Логопедическая работа по подготовке к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи будет эффективной, если будет осуществляться целенаправленно, систематически с использованием игровых технологий, отобранных с учетом изучаемых на логопедических занятиях лексических тем, возрастных особенностей детей, а также использоваться на разных этапах работы в оптимальном объеме.

В соответствии с поставленной целью исследования можно выделить **следующие задачи:**

1. Проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме подготовки к обучению грамоте старших дошкольников средствами игровых технологий.

2. Провести исследование уровня готовности к обучению грамоте у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

3. Предложить методические рекомендации по подготовке к обучению грамоте у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием игровых технологий.

Методы исследования:

- теоретические: изучение научной и методической литературы по теме исследования;

- эмпирические: педагогический эксперимент (констатирующий этап);

- количественный и качественный анализ результатов исследования.

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.); в области использования развивающих игр в коррекционно-педагогической работе (А.С. Макаренко, Э. Клапаред, Ф. Фребель, Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова, Б.П. Никитин и др.).

База исследования: МАДОУ Центр развития ребенка – детский сад № 89 «Непоседы» города Белгорода.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

1.1. Компоненты готовности к обучению грамоте. Их развитие в онтогенезе

Положительный результат эффективного обучения ребенка в школе может быть достигнут на основе определенного уровня готовности, которая предполагает сформированность у детей физических, умственных, психических характеристик. Для достижения успешного обучения ребенка в школе требуется относительно высокий уровень его общего развития. Важным моментом готовности дошкольника к началу школьного обучения является уровень сформированности речевых средств, а также неречевых психических функций. Комплектность всех этих средств обеспечит успешное освоение всей системы знаний.

Развитие, как речевых функций (фонематические функции, лексический строй речи, грамматический строй речи), так и неречевых (оптико-пространственные функции, графические навыки, мелкая моторика) тесно связано с подготовкой к грамоте.

Рассмотрим каждый из компонентов.

Одним из условий успешного овладения письмом и чтением является достаточный уровень сформированности фонематической системы.

Фонематическая система вмещает в себя следующие элементы: фонематическое восприятие, фонематическое представление, фонематический анализ и синтез. Недоразвитие одного из этих элементов ведет к трудностям запоминания звуков речи, к осложнениям при овладении грамотой.

Фонематическим восприятием, или фонематическим слухом, принято называть способность воспринимать и различать звуки речи (фонемы), составляющие звуковую оболочку слов.

Д.Б. Эльконин определяет фонематическое восприятие как: «...слышание отдельных звуков в слове и умение производить анализ звуковой формы слов во внутреннем их проговаривании» (49, с. 111).

М.Е. Хватцев определяет фонематический слух как: «...способность воспринимать звуки нашей речи как смысловые единицы, которая является основным качеством человеческого слуха» (45, с. 28). Только при наличии фонематического слуха возможно четкое восприятие звуков речи и смысла отдельных слов (45).

Фонематический слух формируется у детей постепенно, в процессе естественного развития. Примерно к 3 годам ребенок приобретает способность различать на слух все звуки речи. Однако развитие фонематического слуха и его совершенствование продолжается и в дошкольном возрасте. Решающим фактором этого развития является развитие речи в целом в процессе общения с окружающими. Овладение фонематическим слухом предшествует другим формам речевой деятельности – устной речи, письму, чтению, поэтому фонематический слух является основой всей сложной речевой системы.

Р.И. Лалаева, указывая, что фонематический анализ может быть элементарным и сложным, дает следующее определение: «Элементарный фонематический анализ – это выделение (узнавание) звука на фоне слова, он появляется у детей дошкольного возраста спонтанно. Более сложной формой является вычленение первого и последнего звука из слова, определение его места (начало, середина, конец слова). И, наконец, самая сложная форма фонематического анализа – определение последовательности звуков в слове, их количества, места по отношению к другим звукам (после какого звука, перед каким звуком)» (23, с. 112).

Н.Х. Швачкин составил общую схему фонематического развития (см. рис. 1.1.) (47).

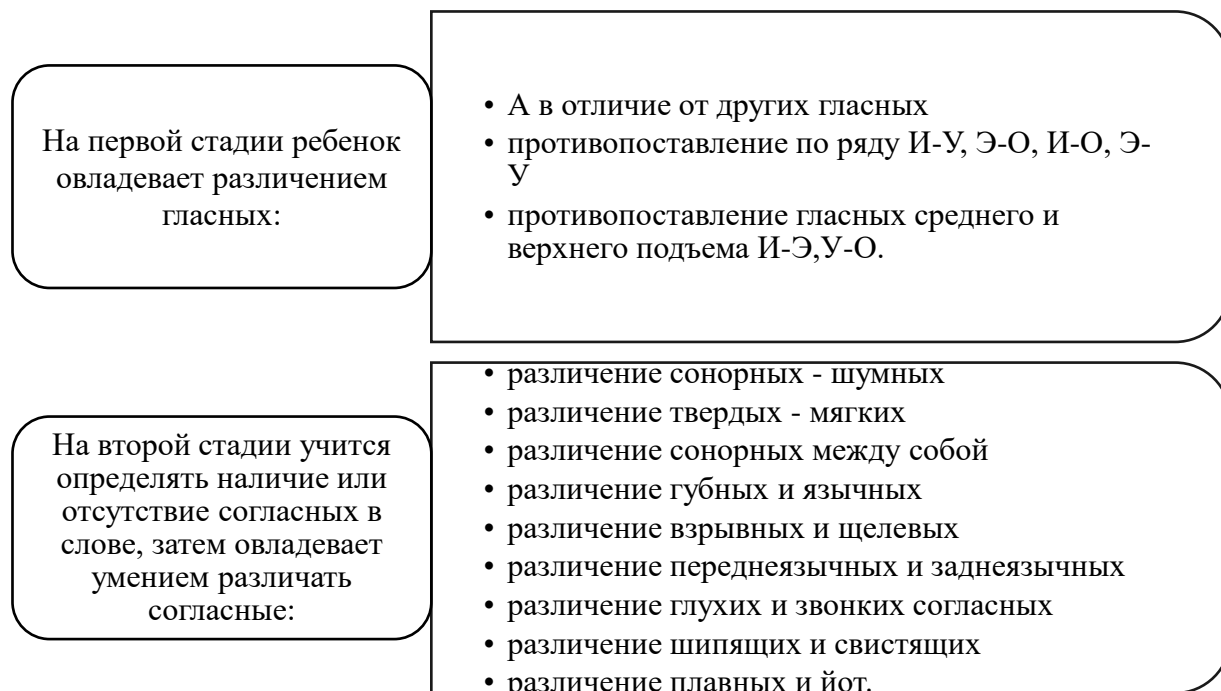


Рис. 1.1. Схема фонематического развития ребенка

На основе данных Р.Е. Левиной можно выделить несколько этапов освоения фонематической системы языка в онтогенезе.

1. Дофонематический этап (0 - 6 месяцев). Характеризуется отсутствием различения звуков речи на слух, не пониманием речи.

2. Фонематический этап (6 месяцев - 2 года). Характеризуется активным развитием понимания, искаженной речью. До двух лет ребенок не дифференцирует правильное и неправильное произношение. В 2-3 года наблюдается улучшение реакции на неречевые и речевые звуки. Ребенок в состоянии отличить правильное произношение от неправильного. К 4 годам сформировано фонематическое восприятие, однако, звукопроизношение может быть несовершенно. В этом возрасте ребенок может дифференцировать все фонемы и воспроизводить большую часть фонем. В возрасте 5 лет в норме нормально произносит все фонемы, дифференцирует отдельные звуки, образы слов. К этому возрасту завершается процесс самопроизвольного фонематического развития (25).

Согласно исследованиям таких ученых, как Н.Х. Швачкин (47), Р.Е. Левина (25) к 4 годам заканчивается формирование фонематического восприятия ребёнка с нормальным интеллектом. В этом возрасте ребенок способен различать все тонкости родного языка. По мнению ученых, уже в дошкольном возрасте формируется осознание различительной функции фонем. Так, например, это отражается в желании исправить ребенком фонематические ошибки других людей. К шести годам у ребенка с нормальным развитием данный компонент сформирован на относительно высоком уровне, начинают формироваться тонкие и дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков.

Немаловажным условием овладения речью является совершенствование лексической стороны. Под лексической стороной речи исследователи понимают словарь (слова как основные единицы речи, обозначающие предметы, явления, действия и признаки окружающей действительности).

По словам Н.Х. Швачкина «переход от доречевой стадии к первым словам – серьезнейший период в речевом развитии ребенка. К этому времени в его пассивном лексиконе насчитывается примерно 50-70 слов. Слово попадает в активный лексикон, когда ребенок может начать употреблять его в спонтанной речи, только после короткой, а иногда и достаточно длительной стадии пребывания этого слова в пассивном лексиконе. Если до 1 г. 8 мес. активный словарь пополняется достаточно плавно (по 6-7 новых слов в месяц), то в 1 г. 9 мес. у большинства детей наблюдается быстрое его увеличение. Это обычно совпадает с концом периода однословных предложений и переходом к двусловным, а затем и к многословным. В возрасте от 1,5 до 2 лет ребенок переходит от пассивного приобретения слов от окружающих его людей к активному расширению своего словаря в период использования вопросов типа «что это?», «как это называется?» (47).

Согласно С.О. Филипповой дети в возрасте от года до двух лет овладевают словами, соотнося их только с конкретным предметом. Таким

образом, названия предметов выступают для них именами собственными. По ее мнению, это является нулевой степенью обобщения.

Первой степенью обобщения выступают имена нарицательные, т.е. обобщающее значение наименований однородных предметов. Дети усваивают их в 2 года.

Второй степенью обобщения является понимание слов, обозначающих родовые понятия (игрушки, мебель). Такие слова обобщенно передают названия предметов, признаков, действий. Дети усваивают такие слова в 3 года.

Третья степень обобщения представлена усвоением слов, обозначающих родовые понятия (деревья: липа, сосна...) на более тонком уровне. Этот период характерен пятилетнему возрасту.

В возрасте от 6 до 10 лет происходит существенное изменение и развитие коры головного мозга, что, оказывает влияние на развитие речи и психических процессов. В этом возрасте дети усваивают слова 4 степени обобщения. Это понимание состояния, признака, предметностью (39).

На стадии овладения речью ребенок учится образовывать и употреблять грамматические структуры.

Грамматика – это наука о строе языка, о его законах. Формирование грамматического строя устной речи у дошкольника включает работу над морфологией, изучающей грамматические значения в пределах слова (изменение его по родам, числам, падежам), словообразованием (создание нового слова на базе другого с помощью специальных средств), синтаксисом (сочетаемость и порядок следования слов, построение простых и сложных предложений) (11).

В работах А.Н. Гвоздева с учетом тесного взаимодействия морфологической и синтаксической системы языка выделяются следующие три периода формирования грамматического строя речи (см. рис. 1.2.) (10):

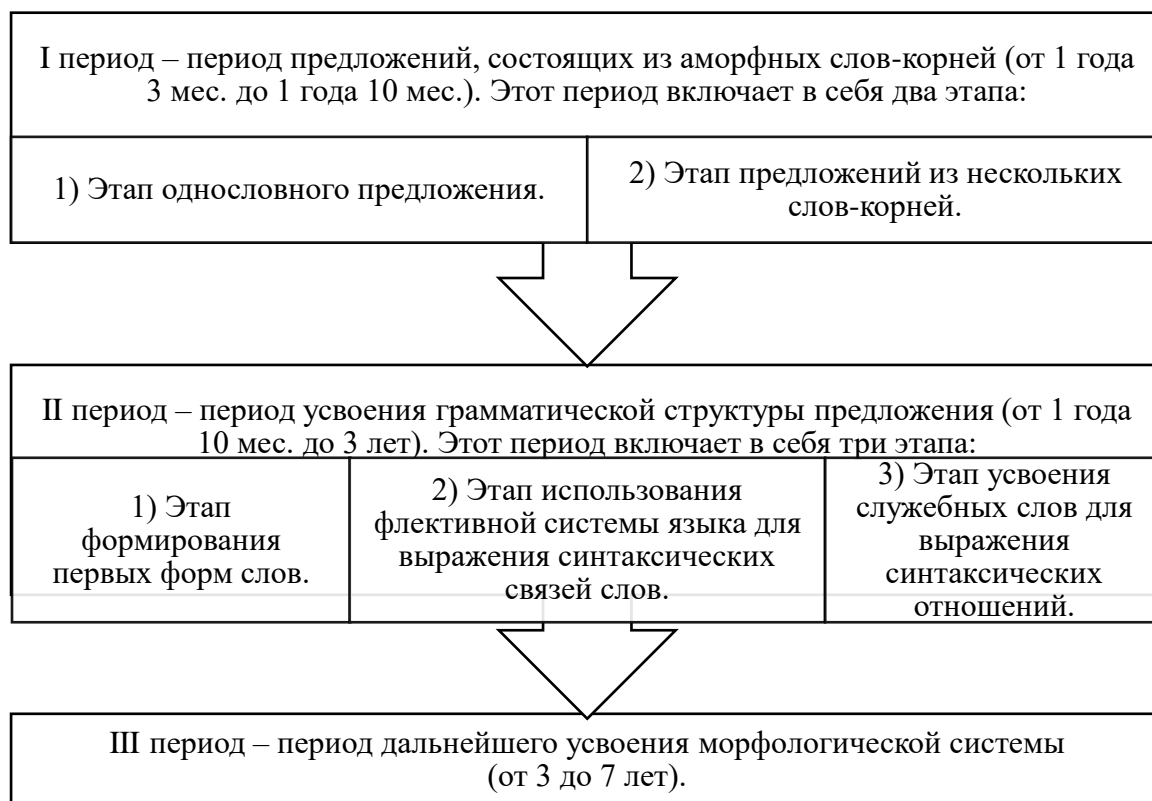


Рис. 1.2. Периодизация формирования грамматического строя речи

Таким образом, к школьному периоду ребенок овладевает в основном всей сложной системой практической грамматики. Этот уровень практического владения языком является очень высоким, что позволяет ребенку в школьном возрасте перейти к осознанию грамматических закономерностей при изучении русского языка.

Также важной предпосылкой овладения речью (как устной, так и письменной) является развитие моторики, как общей, так и мелкой моторики рук.

С.П. Дуванова дает следующее определение мелкой моторики: «Мелкая моторика – совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук и ног» (12, с. 16).

Согласно работам А.Р. Лурии была установлена прямая взаимосвязь мелкой моторики и высшей нервной деятельности. Более того, было доказано влияние тонких движений пальцев рук на развитие речи. Доказано также, что уровень развития речи детей непосредственно зависит от уровня развитости мелкой моторики (26).

Высокий уровень тонкой манипуляции пальцев рук свидетельствует о функциональной сформированности головного мозга, что, в свою очередь, говорит о психологической готовности ребенка к обучению.

Исследования М.М. Кольцовой позволили определить общие закономерности развития мелкой моторики. Она отмечает, что к 4 годам ребенок способен держать карандаш в руке и легко им управлять. В этом возрасте наблюдается прогресс в координация движений. К 5 годам дошкольник при выполнении горизонтальных и вертикальных штрихов, рисует относительно ровные линии. К 6 годам дошкольник способен относительно хорошо срисовывать простые фигуры, сохраняя их размер, пропорции. В действительности, дети старшего дошкольного возраста способны выполнить любые графические движения, нарисовать любые штрихи и линии (20).

Важным условием обучения грамоте детей также является формирование пространственных представлений. Сформированность данного компонента имеет непосредственное отношение к обучению письму и чтению, так как под пространственными представлениями понимается не только определение формы, величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела, но и последовательность букв и звуков в слове в процессе письма и чтения. По мнению Г.Т. Визель любая сознательная работа требует серьезного понимания соотношений пространства, времени и умения справляться с ним (5). В структуре пространственных представлений можно выделить четыре основных уровня: пространственные представления о собственном теле; пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела (по отношению к

собственному телу); уровень вербализации пространственных представлений; лингвистические представления (пространство языка).

Овладение пространственными представлениями начинается очень рано. Согласно исследованиям Д.Б. Эльконина к трем месяцам ребенок фиксирует взгляд на предмете. Далее генерируются дифференцированные движения головы, корпуса тела. А к девяти месяцам ребенок уже следит за движущимся предметом. Это говорит о том, что уже на первом году жизни ребенок начинает осваивать глубину пространства. Дети с нормальным развитием в возрасте трех - трех с половиной лет практически легко выделяют ведущую руку, но не владеют речевой дифференцировкой правого и левого (49).

Согласно исследованиям Н.П. Чеботаревой, владение основными пространственными представлениями формируется к 7 - 8 летнему возрасту. Таким образом, в норме к 6 годам дети должны освоить основные пространственные соотношения, хорошо различать положение фигур на плоскости, овладеть умением в действии соизмерять ширину, высоту, длину и форму предметов. В 6 лет дети не должны допускать ошибок при дифференцировке таких положений в пространстве, как «верх - низ», «правое - левое», «спереди - сзади» (46).

Уровень сформированности пространственных представлений, как важнейшее условие психического развития, определяет дальнейшее успешное обучение ребенка в школе, а также его развитие в целом.

Сформированность графо-моторного навыка – также один из важнейших компонентов готовности к обучению грамоте. Согласно Г.Г. Мисаренко «графо-моторный навык – это определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные звуки и их соединения. Правильно сформированный графо-моторный навык позволяет писать буквы четко, красиво, разборчиво, быстро» (27, с. 147).

Основной функцией, от которой зависит формирование графо-моторных навыков, является зрительно-моторная координация. Согласно К.П. Беккеру

«зрительно-моторная координация – согласованность движений и их элементов в результате совместной и одновременной деятельности зрительного и мышечно-двигательного анализаторов» (3, с. 288). На протяжении всего дошкольного возраста регуляция изобразительных движений осуществляется чаще всего на основе двигательного анализатора. В возрасте от 1 года до 4-5 лет обучающийся овладевает произвольной регуляцией движений руки. Важным условием для полноценного овладения графо-моторными навыками для обучающихся на начальном уровне образования является хорошее развитие моторного компонента двигательного анализатора и подготовленности руки к выполнению точных и сложных движений. К возрасту 6-8 лет межанализаторная интеграция достигает зрелости. При этом зрительный анализатор, обогатившийся опытом «руки», принимает участие в управлении движениями. В этот период зрительно-моторная координация начинает занимать ведущее положение в регуляции графо-моторных движений и развитии графо-моторных навыков. Поэтому сформированность данных способностей является одним из показателей готовности обучающихся к школе (27).

Таким образом, овладение письменной речью и полноценная реализация этого процесса обеспечиваются множеством структурных звеньев, занимающих разные уровни в иерархии психофизической деятельности, но их совместное функционирование является основой целостного процесса письменной речи.

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

В исследованиях Т.Б. Филичевой общее недоразвитие речи (ОНР) рассматривается как многомодальное нарушение, проявляющееся на всех уровнях организации речи. При общем недоразвитии речи в структуре дефекта отмечается несформированность речевой деятельности и других психических

функций (41). Следовательно, детей с общим недоразвитием речи следует отнести к особой категории детей, для которых недостаточно обычных условий для подготовки к обучению грамоте.

Впервые понятие общего недоразвития речи ввела Р.Е. Левина в 50х-60х годах прошлого века. Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи (23).

Согласно исследованиям А.Н. Корнева (21), Т.А. Ткаченко (35), Р.И. Лалаевой (24), Т.Г. Визель (5) старшие дошкольники с общим недоразвитием речи имеют низкий уровень готовности к обучению грамоте. Этот показатель почти в два раза хуже, чем у детей без речевых нарушений.

Многочисленные исследования доказывают, что между недоразвитием речи и нарушением чтения и письма существует непосредственная взаимосвязь. После тщательного изучения ошибок и трудностей, которые присущи детям с общим недоразвитием речи во время обучения чтению было установлено, что причиной нарушения чтения у детей часто является недоразвитие всех компонентов языка: фонетико-фонематического и лексико-грамматического.

Рассмотрим особенности развития основных компонентов готовности к обучению грамоте у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

В исследованиях Ю.Ф. Гаркуши несформированность фонематического компонента языка у детей с общим недоразвитием речи отражается, прежде всего, в недоразвитии процессов дифференциации звуков. При этом важно отметить, что трудности у детей с общим недоразвитием присутствуют как при дифференциации звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками, так и при различении более контрастных звуков, что, в свою очередь, отсрочивает овладение детьми звуковым

анализом и синтезом. Несформированность фонематического восприятия выражается в смешении звуков с близкими им по звучанию (9).

Из этого следует, что несформированность фонематического компонента у детей с общим недоразвитием речи имеет отражение в неумении дифференцировать звуки как при выполнении простых действий звукового анализа (узнавание звука), так и при более сложных (придумывание слова на заданный звук). Также стоит отметить, что уровень фонематического восприятия детей напрямую зависит от выраженности лексико-грамматического недоразвития речи.

Важной предпосылкой овладения как устной, так и письменной речью является уровень сформированности лексико-грамматического строя речи.

У детей с общим недоразвитием речи овладение грамматическим строем речи вызывает большие трудности в сравнении с лексическим компонентом. Это объясняется тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические. Грамматическая система, в свою очередь, построена на основе большого количества правил, что, собственно, усложняет ее усвоение.

В работах Г.А. Каше сказано, что дети с общим недоразвитием речи овладевают грамматическими формами словоизменения и словообразования в том же алгоритме, что дети без речевых дефектов. Однако, усваивают грамматический строй речи дети данной группы в более медленном темпе, чем дети без речевых патологий. Это проявляется в дисгармонии развития морфологической и синтаксической системы языка, семантических и формально-языковых компонентов (18).

Анализ нарушения грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи показывает несформированность тех языковых процессов, во время которых происходит грамматическое конструирование, выбор определенных языковых единиц и элементов из закрепленной в сознании ребенка парадигмы и их объединение в определенные синтагматические структуры.

Несформированность грамматических процессов проявляется в присутствии большого количества морфологических аграмматизмов в речи детей с речевыми нарушениями. Это отражается в трудностях выделения морфемы, соотнесения значения морфемы с ее звуковым образом.

В работах многих исследователей (Н.С. Жукова (14), Т.В. Филичева (41), С.Н. Шаховской (24) и др.) выделяются следующие неправильные формы сочетания слов в предложении при ОНР (см. рис. 1.3.):

1) неправильное употребление родовых, числовых, падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных (копает лопата, красный шары, много ложков)

2) неправильное употребление падежных и родовых окончаний количественных числительных (нет два пуговиц)

3) неправильное согласование глагола с существительными и местоимениями (дети рисуе, она упал)

4) неправильное употребление родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени (дерево упала)

5) неправильное употребление предложно-падежных конструкций (под стола, в дому, из стакан)

Рис. 1.3. Типичные аграмматизмы в речи дошкольников с общим недоразвитием речи

Наряду с этим, детям с общим недоразвитием речи свойственно употребление в речи как общих, так и специфических аграмматизмов (окказионализмов). При этом, важно отметить, что общие окказионализмы могут встречаться как при нормальном, так и при нарушенном речевом развитии.

Специфической особенностью речи детей с ОНР является большая зависимость от лексической семантики, степени знакомости слова, от звукослоговой структуры слова, от типа предложения.

Характерной особенностью речи детей с ОНР является одновременное существование двух стратегий усвоения грамматического строя речи:

- усвоение слов в их нерасчлененном, целостном виде (на основе механизмов имитации);

- овладение процессом расчленения слов на составляющие его морфемы (на основе механизмов анализа и синтеза), которое осуществляется у детей с ОНР более замедленными темпами.

Существенным фактором в овладении чтением и письмом является уровень сформированности лексической стороны речи.

Т.Б. Филичева подробно описала психолого-педагогические характеристики детей с ОНР. В своих работах они отмечают, что нарушение формирования лексики у детей с общим недоразвитием речи проявляются в ограниченности словарного запаса, резком расхождении объема активного и пассивного словаря, неточном употреблении слов, многочисленных вербальных парафазиях, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря. Одной из выраженных особенностей речи с общим недоразвитием речи является более значительное, чем в норме, расхождение в объеме пассивного и активного словаря. Дошкольники с общим недоразвитием речи понимают значения многих слов; объем их пассивного словаря близок к норме. Однако употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают большие затруднения (41).

У детей с ОНР также наблюдаются особенности в формировании мелкой моторики пальцев рук. С.П. Дуванова отмечает, что 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 (12).

Данные особенности проявляются в игровой и учебной деятельности ребенка. Особенности состояния общей и мелкой моторики детей – логопатов проявляются и в артикуляции, так как существует прямая зависимость между уровнем сформированности мелкой и артикуляционной моторики. Нарушения речевой моторики у дошкольников речевой патологии обусловлены органическим характером поражения нервной системы и зависят от характера

и степени нарушения функционирования двигательных нервов, обеспечивающих процесс артикуляции.

В исследованиях Е.В. Кузнецовой подчеркивается, что дети дошкольного возраста, имеющие нарушения речи, испытывают большие трудности при овладении графическими навыками, и это значительно осложняет начальный этап их обучения в школе. Графо-моторные навыки являются составной частью моторных способностей человека. Их развитие базируется на основе формирования и совершенствования тонкокоординированных движений руки, развития зрительно-пространственной ориентировки, зрительно-моторной координации. У детей, имеющих общее недоразвитие речи, отмечаются специфические особенности формирования графо-моторных навыков, такие как: недоразвитие кинестетического праксиса; недоразвитие динамического праксиса; недостаточная регуляция мышечного тонуса; низкий уровень развития координации движений руки; нарушение зрительно-пространственной ориентировки; затруднения ориентировки в окружающем пространстве; плохая ориентировка на листе бумаги; трудности в воспроизведении различных фигур и линий; нарушено умение копировать предложенный образец; затруднения в воспроизведении графического образца по представлению (22).

Сформированность пространственных представлений также является неотъемлемым компонентом для обучения грамоте. По мнению Н.П. Чеботаревой, пространственные представления – одна из сложных форм психической деятельности, развивающихся в процессе когнитивного развития. Дети с ОНР, в силу своих особенностей развития, не способны в полной мере овладеть этим сложным процессом. Недоразвитие речевых процессов и высших психических функций значительно тормозит формирование пространственных представлений не только на вербальном, но и на невербальном уровне. Дети данной категории недостаточно точно ориентируются в схеме собственного тела: затрудняются в дифференциации

правой и левой стороны, верха и низа, возникают препятствия в различении предлогов, не используются или заменяются предлоги, обозначающие пространственные взаимоотношения: над, под, перед и т.д. Как правило, прилагательные «широкий - узкий, «длинный - короткий» заменяются понятиями «большой - маленький». Дети с ОНР запаздывают (по сравнению с нормально развивающимися сверстниками) в повторении двигательного задания по ориентировке в пространстве, нарушают последовательность компонентов действия, пропускают его составные части (46).

Т.Б. Филичева отмечает следующие признаки несформированности лингвистического уровня пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи: незнание многих слов, обозначающих части тела (туловище, локоть, плечи, шея и т. д.); отмечаются лимитированные возможности пространственного восприятия (не способны определить цвет предмета, его форму, величину, удаленность и т. д.); отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций: смешение падежных форм («едет машину» вместо «на машине»); нарушение владения предложными конструкциями: предлоги полностью отсутствуют, существительные употребляются в исходной форме («нига идет то» – «книга лежит на столе»); встречаются замены предлогов и нарушение предложных форм. Определением пространственных отношений дети с нормой овладевают уже к 6-7 годам. Однако, у детей с ОНР формулировка пространственных отношений или не возникает совсем, или замещается более простыми: «там», «тут» в сопровождении с жестами. Так, при ориентировке на внешних объектах, у объектов, не имеющих ярко выраженных пространственных характеристик, таких как, например, наличие противоположных сторон: спереди – сзади, верх – низ, и т.д., вычленение пространственных характеристик недоступно детям данной категории (например, в некоторых видах дидактических игрушек: пирамиды, башенки, кубы) (41).

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи отмечается стойкое отставание всех компонентов языковой системы. Работы многих ученых

указывают на несформированность у детей предпосылок формирования письменной речи по сравнению с возрастной нормой. Несформированность одной или нескольких предпосылок формирования письменной речи может приводить к стойким, повторяющимся ошибкам при письме.

1.3. Возможности использования игровых технологий в процессе подготовки к обучению грамоте

Освоение грамотой – достаточно сложный и трудоёмкий процесс, часто вызывающий затруднения как у детей, так и у взрослых, которые стремятся как можно быстрее и доступнее приобщить ребёнка к данной теме.

Наиболее эффективным методом подготовки к обучению грамоте детей являются игровые технологии. Игра как способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений и знаний – наиболее доступный для детей вид деятельности. Любая технология обладает средствами, активизирующими и интенсифицирующими деятельность человека.

Как указывает ФГОС ДОО: «Игровая технология строится как целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса и объединенное общим содержанием, сюжетом, персонажем. В нее включаются последовательно игры и упражнения, формирующие умение выделять основные, характерные признаки предметов, сравнивать, сопоставлять их; группы игр на обобщение предметов по определенным признакам; группы игр, в процессе которых у дошкольников развивается умение отличать реальные явления от нереальных; группы игр, воспитывающих умение владеть собой, быстроту реакции на слово, фонематический слух, смекалку и др. При этом игровой сюжет развивается параллельно основному содержанию обучения, помогает активизировать учебный процесс, осваивать ряд учебных элементов» (50).

Под «игровыми технологиями» в педагогике понимается достаточно обширная группа методов и приемов организации педагогического процесса в

форме различных педагогических игр. В отличие от игр вообще «педагогическая игра» обладает существенным признаком – четко поставленной целью и соответствующим педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном или косвенном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Наибольший вклад в научное понимание и толкование феномена игры в аспекте выяснения ее социальной природы, внутренней структуры и значения для психического развития ребенка разрабатывали Л.С. Выготский (8), Ю.В. Усенко (38) Д.Б. Эльконин (49) и др.

Понятие «игра» включает в себя огромный спектр представлений, и разные авторы по-своему подходят к трактовке этого определения.

Так, например, согласно Д.Б. Эльконину «игра – это процесс, в котором ребенок, подражая взрослым, воспринимает их ценности и установки и учится исполнять определенные роли» (49, с. 124).

Л.С. Выготский охарактеризовал игру как «первую школу воспитания ребенка, как арифметику социальных отношений» (8, с. 640).

Игровые технологии – это комплекс игр, систематизированных и объединённых в общую структуру для решения конкретных задач, чаще всего, образовательных, воспитательных, психокоррекционных (11).

Игры, которые используются в дошкольных учреждениях, делятся на две большие группы – ролевые (творческие) и дидактические (игры с правилами). Для ролевых игр существенным является наличие роли, сюжета и игровых взаимоотношений, в которые вступают дети, исполняющие роли. Дидактические игры – более привычный для учителя метод обучения и вид игровой деятельности. Они делятся на наглядные (игры с предметами), а также словесные, в которых предметы не используются. Данный вид игры представляет собой сложное, многоплановое педагогическое явление, не случайно её называют и методом, и приемом, и формой обучения, и видом деятельности, и средством обучения. Мы исходим из того, что дидактическая

игра – это метод обучения, в процессе которой в игровой ситуации решаются учебно-воспитательные задачи.

Дидактическая игра может использоваться на всех ступенях обучения, выполняя различные функции. Место игры в структуре урока зависит от той цели, с которой ее использует учитель. Например, в начале урока дидактическая игра может применяться для подготовки учеников к восприятию учебного материала, в середине – с целью активизации учебной деятельности младших школьников или закрепления и систематизации новых понятий.

Во время игры ученик – полноправный участник познавательной деятельности, он самостоятельно ставит перед собой задачи и решает их. Для него дидактическая игра – это не беззаботное и легкое времяпрепровождение: играющий отдает ей максимум энергии, ума, выдержки, самостоятельности. Познание окружающего мира в дидактической игре облекается в формы, непохожие на обычное обучение: здесь и фантазия, и самостоятельный поиск ответов, и новый взгляд на известные факты и явления, пополнение и расширение знаний и умений, установление связей, сходства и различия между отдельными событиями. Но самое важное – не по необходимости, не под давлением, а по желанию самих учащихся во время игр происходит многократное повторение материала в его различных сочетаниях и формах. Дидактическая игра содержит три компонента: дидактическую цель, игровое правило, игровое действие.

Дидактическая цель определяется как основная цель проведения игры: что учитель хочет проверить, какие знания закрепить, дополнить, уточнить.

Игровое правило – это условие игры. Обычно они формулируются словами «если, то...». Игровое правило определяет, что в игре можно, а чего нельзя и за что игрок получает штрафное очко.

Игровое действие представляет собой основную «канву» игры, её игровое содержание. Это может быть любое действие (добежать, поймать,

передать предмет, произвести с ним какие-то манипуляции), могут быть соревнование, работа на ограниченное время и т.п.

Таким образом, дидактическая игра, во-первых, выполняет обучающую задачу, которая вводится как цель игровой деятельности и по многим свойствам совпадает с игровой задачей; во-вторых, предполагается использование учебного материала, который составляет содержание и на основе которого устанавливаются правила игры; в-третьих, такая игра создается взрослыми, ребенок получает её в готовом виде.

А.В. Богатырева в своей статье, посвященной применению дидактических игр в ходе подготовки к обучению грамоте старших дошкольников отмечает, что в результате проведения дидактических игр, дети разного уровня подготовки, с разными стартовыми данными, разной активностью одинаково, живо и с интересом включались в игры со звуками, слогами, словами, буквами. Так, например, автор выделяет особенно любимые дидактические игры, среди которых «Волшебные звуки», «Волшебники», «Где наш дом?». К концу обучения дети показали высокий уровень подготовки к школе. И в дальнейшем, при обучении чтению и письму, воспитанники показали высокие результаты (4).

Т.В. Сорокина в своей статье предлагает использовать логопедическую ритмику в качестве игровой технологии при подготовке к обучению грамоте. По ее мнению, данная технология, основанная на ведущем виде деятельности – игре, помогает эффективно решать задачи, строить педагогический процесс (35).

А.А. Штец посвятил статью актуальным аспектам влияния различных видов дидактических игр на успешное обучение младших школьников грамоте. Автором представлены примеры сюжетных и ролевых дидактических игр, которые могут способствовать эффективному формированию языковой компетенции дошкольников, а также повышению уровня мотивации к изучению русского языка. Автор утверждает, что лингвистическая сказка может успешно выполнять функцию реализации учебной деятельности на

основе решения учебно-практических задач. Для этого лингвистические сказки должны содержать определенные проблемные ситуации, формирующие у детей готовность отвечать на возникающие в лингвистической сказке вопросы, находить правильные решения проблем (48).

По мнению Ю.В. Усенко, автора статьи, посвященной дидактическим играм для развития речи и подготовки к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с ОНР, игровая технология обеспечивает единство эмоционального и рационального в обучении. Автор также отметила, что, действуя в игровой ситуации, приближенным к реальным условиям жизни, дошкольники легче усваивают материал любой сложности (38).

Таким образом, можно заключить, что ценность дидактических игр заключается и в том, что дети в значительной мере самостоятельно учатся, активно помогая друг другу и взаимно себя проверяя. Приемы и формы работы на уроках обучения грамоте возможны самые разнообразные. Все зависит от профессионализма и творчества учителя. Использование игр в процессе обучения превращает их в категорию дидактических, где процесс образования погружен в процесс общения, а активность обучающихся сравнима или даже превосходит активность педагога.

Выводы по первой главе

Изучив теоретические основы готовности старших дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению грамоте можно сделать вывод, что для успешного овладения процессами письма необходимо комплексное развитие всех сторон речи.

У детей с общим недоразвитием речи наблюдается несформированность всех компонентов языковой системы в той или иной степени, что, в свою очередь, затрудняет овладение письменной и устной речью и в будущем может стать причиной специфических их нарушений.

Одним из эффективных средств логопедической работы по подготовке к грамоте у старших дошкольников с общим недоразвитием речи являются развивающие игры, применение которых дало положительные результаты, как показывает опыт многих логопедов.

ГЛАВА 2. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПОДГОТОВКЕ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

2.1. Состояние готовности к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Для изучения состояния готовности к обучению грамоте у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи нами была проведена экспериментальная работа. В исследование были включены задания на исследование речевых и неречевых психических функций, составляющих базис овладения грамотой.

Экспериментальная работа проводилась на базе МАДОУ Центр развития ребенка – детский сад № 89 «Непоседы» города Белгорода. Для проведения экспериментальной работы были отобраны 10 дошкольников в возрасте 6-6,5 лет с диагнозом медико-педагогической комиссии – общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития. Список детей представлен в таблице 2.1.

Таблица 2.1

Список экспериментальной группы

№	ФИО	Диагноз
1.	Никита Б.	ОНР, III уровень речевого развития
2.	Денис К.	ОНР, III уровень речевого развития
3.	Дима М.	ОНР, III уровень речевого развития
4.	Настя Х.	ОНР, III уровень речевого развития
5.	Соня Ф.	ОНР, III уровень речевого развития
6.	Саша Ф.	ОНР, III уровень речевого развития
7.	Рустам А.	ОНР, III уровень речевого развития
8.	Вика С.	ОНР, III уровень речевого развития
9.	Лера П.	ОНР, III уровень речевого развития
10.	Владислав Е.	ОНР, III уровень речевого развития

Все дети делятся на следующие психолого- педагогические группы:

- контактные, активные дети, самостоятельные в выполнении заданий, имеющие стойкий интерес и внимание в игровой деятельности, положительную мотивацию – 4 человека;

- дети с недостаточной контактностью, активностью, неустойчивым интересом, вниманием – 4 человека;

- дети с менее выраженной контактностью, активностью, неустойчивым интересом и вниманием – 2 человека.

Опираясь на данные нарушения, нами были определены содержание и основные направления экспериментальной работы, в которую были включены задания на исследование речевых и неречевых психических функций:

Задачей исследования являлось выявить особенности формирования функционального базиса чтения и письма у дошкольников с общим недоразвитием речи.

По каждой методике разработана система определения уровня успешности выполнения задания.

В процессе использования каждой из конкретных методик учитывались следующие моменты: понимание ребенком инструкции, характер деятельности при выполнении задания, реакция ребенка на результаты, общая эмоциональная реакция на факт обследования.

При разработке методики исследования мы опирались на методические разработки Н.В. Нижегородцевой (29), М.Н. Ильиной (17), Н.И. Озерецкого (31), Р.А. Кирьяновой (19), Г.А. Волковой (6), Т.А. Фотековой (42).

По итогам проведения эксперимента полученные данные отражены в таблицах (табл. 2.2, табл. 2.3, табл. 2.4, табл. 2.5, табл. 2.6, табл. 2.7, табл. 2.8) и рисунках (рис.2.1, рис. 2.2).

В соответствии с полученными результатами был выявлен уровень успешности по каждому компоненту функционального базиса письма и чтения.

В таблице 2.2. представлены результаты исследования вербальных компонентов функционального базиса чтения.

Таблица 2.2.

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

№ п/п	Ф.И. ребенка	Серия 1	Серия 2	Серия 3	Серия 4	Серия 5	Серия 6	Общее кол-во
1	Никита Б.	10	14	87	72	48	55	286
2	Денис К.	10	14	99	84	55	63	325
3	Дима М.	14	17	93	105	43	52	324
4	Настя Х.	14	13	65	59	31	32	214
5	Соня Ф.	14	13	101	61	34	56	179
6	Саша Ф.	17	9	71	63	39	41	240
7	Рустам А	17	16	107	96	49	43	328
8	Вика С.	10	13	87	72	39	52	273
9	Лера П.	14	14	99	63	34	55	279
10	Влад Е.	17	16	93	61	39	43	269

Изучение данных исследования звукопроизношения показал, что у 6 детей наблюдается неполноценная автоматизация и дифференциация одной группы звуков. У 4 детей были выявлены нарушения в произношении нескольких групп звуков. Характер нарушения звуков: замена одного звука другим (вместо мишка – мифка, вместо динозавр – динодавр), искаженное произношение: смягчение твердых шипящих (вместо солнце – сёлнце). Так как дефект распространяется на несколько артикуляционных групп, то можно сделать вывод, что у 4 детей полиморфное нарушение звукопроизношения. Помимо этого, можно отметить недостаточную выразительность артикуляции, частое присутствие элизии (вместо подсолнух – посолнух).

Анализ результатов исследования произношения слов сложного слогового состава во фразовой речи позволил заключить, что все дети допускали ошибки при выполнении заданий. Среди которых чаще всего встречались – пропуски и перестановки слогов («тесинист» (теннисист), «балайка» (балалайка)). При произнесении звуков ни у кого из детей не наблюдалось синкинезий и гиперкинезов.

Трудности у детей возникли также при исследовании словообразовательных процессов и номинативной функции речи. Исследование словообразования существительных показало, что у большинства детей данная система не сформирована. Дети неточно употребляли многие существительные. Среди характерных ошибок можно отметить трудности в образовании имен существительных со значением женскости. Дети часто неправильно использовали суффиксы -их-, -иц- (крольчица, тигриха). Также можно отметить неполноценное усвоение употребления суффиксов -онок, -енок. Наиболее частые ошибки: «свиненок», «собачка» и т.п. Также у детей возникли трудности при названии некоторых профессий. Так, например, некоторые дети неправильно называли профессию повара (поварша). В целом, можно сказать, что данный компонент сформирован на среднем уровне. Навык образования слов с помощью сложения двух основ так же сформирован недостаточно. Трудности возникли при образовании слов листопад, пароход. При образовании слов по аналогии детям требовались подсказки. Навык образования относительных и притяжательных прилагательных сформирован достаточно плохо. Дети часто допускали ошибки («медведевый» (медвежий), «куклин» (куклы)), либо не давали ответа на поставленный вопрос.

Результаты исследования словарного запаса позволили сделать вывод, что у большинства детей наблюдается относительно небольшой словарный запас. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. При этом дети понимают значения многих слов, имеют хороший пассивный словарь, однако, отмечаются трудности его использования в экспрессивной речи. Лексика часто не точна по значению. Отмечается неправильная группировка слов. У многих детей наблюдается трудность спонтанно выбирать необходимые языковые знаки во время речевой деятельности. Характерным является не знание многих действий предметов, редкое использование антонимов, не использование синоним, недостаток слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов. У всех детей отмечалась слабо

развитая связная монологическая речь. Также, при составлении рассказа по сюжетным картинкам многие дети неправильно воспроизводили причинно-следственные связи, продолжительно молчали.

Исследование фонематических процессов позволило сделать вывод, что у 3 детей наблюдается несформированность данной функции. Наиболее характерным была сложность восприятия слогов, различающихся звуками, противопоставленными по признаку глухости-звонкости. Исследование фонематического анализа и синтеза также показало слабый уровень сформированности данных функций. Дети допускали много ошибок, среди которых пропуски, замены, искажения звуков.

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

Таким образом, можно заключить, что 70% старших дошкольников с общим недоразвитием речи имеют средний уровень, 30% – низкий уровень сформированности функционального базиса чтения.

В таблице 2.3. представлены результаты исследования компонентов функционального базиса письма.

Таблица 2.3.

**Результаты исследования компонентов функционального базиса письма
дошкольников с общим недоразвитием речи, баллы**

№ п/п	Ф.И. ребенка	Серия 1	Серия 2	Серия 3	Серия 4	Серия 5	Серия 6	Общее кол-во
1	Никита Б.	2	1	1	2	0	2	8
2	Денис К.	1	2	2	1	0	1	7
3	Дима М.	1	1	2	1	1	1	7
4	Настя Х.	1	1	2	1	0	1	6
5	Соня Ф.	2	2	2	2	0	2	10
6	Саша Ф.	2	2	2	2	1	2	11
7	Рустам А	2	2	2	2	2	2	12
8	Вика С.	2	1	1	2	1	1	8
9	Лера П.	1	2	2	2	1	1	9
10	Влад Е.	1	2	2	1	2	2	10

В таблице 2.4. представлены результаты исследования ритмических способностей у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Таблица 2.4.

Результаты исследования ритмической способности

№ п/п	Ф.И. ребенка	Первая серия 12345	Вторая серия 1234	Баллы
1	Никита Б.	++++-	----	2
2	Денис К.	++++-	----	1
3	Дима М.	-----	----	1
4	Настя Х.	-----	----	1
5	Соня Ф.	++++-	----	2
6	Саша Ф.	+++++	----	2
7	Рустам А	++++-	----	2
8	Вика С.	-----	----	1
9	Лера П.	+++++	----	2
10	Влад Е.	++++-	----	2

В ходе проведения обследования были выявлены особенности темпо-ритмической организации движений и речи у детей с ОНР. Анализ полученных данных свидетельствует о наличии симптомов недоразвития данной функции. Результаты исследования ритмической способности показали, что у 2 детей возникли трудности в воспроизведении простых ритмов. Остальным детям удалось повторить почти все простые ритмы. Нарушения проявлялись в виде неправильной расстановки словесных и

ритмических ударений, неумении изменять темп речи при воспроизведении простых речевых ритмических структур. Вторая серия заданий была направлена на воспроизведение сложных ритмов. Никто из детей с этим заданием не справился. Были допущены ошибки в воспроизведении последовательностей, пропусках ритмических частей.

В таблице 2.5. представлены результаты исследования кинетической основы движений рук у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Таблица 2.5.

Результаты исследования кинетической основы движений руки

№ п/п	Ф.И. ребенка	Примечания по выполнению задания	Баллы
1	Никита Б.	Ребенок правильно воспроизвел действия после трех демонстраций с третьей попытки	1
2	Денис К.	Воспроизвела показанные действия после двух демонстраций	2
3	Дима М.	Воспроизвел действия правильно после трех демонстраций со второй попытки	1
4	Настя Х.	Правильно воспроизвел действия после четырех демонстраций	1
5	Соня Ф.	Правильно воспроизвел действия правильно после трех демонстраций с первой попытки	2
6	Саша Ф.	Воспроизвела показанные действия после двух демонстраций	2
7	Рустам А	Воспроизвела показанные действия после двух демонстраций	2
8	Вика С.	Воспроизвел действия правильно после трех демонстраций со второй попытки	1
9	Лера П.	Воспроизвела показанные действия после двух демонстраций	2
10	Влад Е.	Ребенок правильно воспроизвел действия после трех демонстраций с третьей попытки	1

Результаты исследования кинетической основы движения руки показали, что у всех детей наблюдается недостаточная сформированность данного компонента. Отмечаются трудности в переключаемости движений, неполный объем движений пальцами рук, замедленный, неточность выполнения заданий. Только половине детей удалось правильно воспроизвести показанные действия после двух демонстраций. Половина детей правильно повторили действия после трех и более повторов. После

первой демонстрации никто из детей не смог воспроизвести действия руки. Также важно отметить, что многие дети затруднялись в понимании ряда словесных инструкций, что, в свою очередь, оказало существенное влияние на успешность выполнения заданий.

В таблице 2.6. представлены результаты исследования дифференциации звуков на слух у дошкольников с общим недоразвитием речи (Серия 3).

Таблица 2.6.

Результаты исследования дифференциации звуков на слух

№ п/п	И.Ф. ребенка	Группа заменяемых звуков				Баллы
		свистящие	Шипящие	соноры	свистяще - шипящие	
1	Никита Б.	с-з, с-ц	ш-щ, ш-ж		с-ш, з-ж	1
2	Денис К.		ш-ж		з-ж, с-ш	2
3	Дима М.	с-з, с-ц			с-ш	2
4	Настя Х.	с-з, с-ц			с-ш, з-ж, ч-с, с-щ	2
5	Соня Ф.		ч-щ	р-л		2
6	Саша Ф.			р-л	з-ж	2
7	Рустам А			р-л	с-ш	2
8	Вика С.	с-з, с-ц			с-ш, з-ж, ч-с, с-щ	2
9	Лера П.	с-з, с-ц	ш-щ, ш-ж	р-л		1
10	Влад Е.	с-з, с-ц		р-л	с-ш, з-ж	1

Исследование дифференциации звуков показало слабость слуховых дифференцировок у детей с общим недоразвитием речи. Анализ показал, что много детей плохо дифференцируют две фонетические группы звуков, 3 детей показали плохой результат при дифференциации трех фонетических групп звуков. Дети с трудностью различают звуковые комплексы или слова, состоящие из одних и тех же звуков, представленных в разной последовательности или отличающиеся одним звуком. Также возникали трудности с различением звуков по признаку глухости звонкости.

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	Никита Б.	Точки ребенок расположил по кругу.	1
2	Денис К.	Точки расположены по неровному овалу.	1
3	Дима М.	Форма пятиугольника не сохранена, точки расположены по кругу.	1
4	Настя Х.	Точки расположены по кругу, масштаб изображения уменьшен.	1
5	Соня Ф.	Точки расположены по квадрату.	1
6	Саша Ф.	Форма пятиугольника сохранена, но нарушено количество точек и расстояние между ними.	2
7	Рустам А	Форма сохранена, нарушено расстояние между точками.	2
8	Вика С.	Форма сохранена, нарушено расстояние между точками.	2
9	Лера П.	Форма пятиугольника не сохранена, точки расположены по кругу.	1
10	Влад Е.	Точки ребенок расположил по кругу.	1

Исследование пространственной ориентировки на листе бумаги показали, что большинство детей выполнило задание неправильно. Характерным было нарушение передачи точек, изменение расстояния между точками, уменьшение масштаба, неточность передачи формы. Часто детям требовалась стимулирующая помощь. Только 3 ребенка справились с заданием.

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	Никита Б.	Линия неровная; размер отличается от образца; форма отлична от эталона; нарушение наклона; отклонение от строчки незначительное.	0
2	Денис К.	Линия неровная, дрожащая; размер не соответствует образцу; форма отлична от эталона; наклон не соответствует образцу; значительное отклонение от строчки.	0
3	Дима М.	Линия неровная; размер и форма не соответствуют эталону; нарушение наклона; отклонение от строчки.	1
4	Настя Х.	Линия неровная, дрожащая; размер и форма не соответствуют эталону; наклон также не соответствует; отклонение от строчки значительное.	0

5	Соня Ф.	Линия неровная, искривленная; размер, форма и наклон не соответствуют образцу; отклонение от строчки значительное.	0
6	Саша Ф.	Линия неровная; размер, форма и наклон не соответствуют образцу; отклонение от строчки незначительное.	1
7	Рустам А.	Линия искривленная; размер соответствует эталону; форма не совсем совпадает с образцом; наклон не соответствует; отклонение от строчки практически отсутствует.	2
8	Вика С.	Линия неровная; размер, форма и наклон не соответствуют образцу; отклонение от строчки незначительное.	1
9	Лера П.	Линия неровная, дрожащая; размер и форма не соответствуют эталону; наклон также не соответствует; отклонение от строчки значительное.	0
10	Влад Е.	Линия искривленная; размер соответствует эталону; форма не совсем совпадает с образцом; наклон не соответствует; отклонение от строчки практически отсутствует.	2

Исследование графического навыка показало, что у большинства детей возникли трудности при выполнении заданий. Трудности проявлялись в невозможности регулировать нажим ручки, неспособности контролировать движение ручки по строке. Также у некоторых детей был замечен тремор, из-за чего линии были искривленными, дрожащими.

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



Рис. 2.2. Уровень сформированности функционального базиса письма старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Итак, на основании количественного и качественного анализа результатов констатирующего эксперимента сделаем выводы об особенностях и состоянии предпосылок овладения детьми с общим недоразвитием речи грамотой. Согласно исследованию 40% старших дошкольников с общим недоразвитием речи имеют средний уровень, 60% – низкий уровень формирования функционального базиса письма.

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:

Данные эксперимента показали, что у детей с нарушением речи, процесс фонематического восприятия развит недостаточно. Больше количество ошибок у детей наблюдалось в различении слов по признаку акустически и артикуляторно близких («дворец» - «творец»). Вероятно, высокий показатель неправильных ответов при воспроизведении слов по данному признаку, может свидетельствовать о том, что большую роль в нарушении дифференциации играет трудность в артикулировании некоторых звуков, а также нарушение слуховой дифференциации.

Фонематический синтез не сформирован не в полной степени у большинства детей представленной группы.

Функция синтеза предложений из слов оказалась несформированной у двух детей экспериментальной группы. У остальных детей данное задание также вызвало значительные трудности. У детей с ОНР встречались такие ошибки, как: воспроизведение фрагментарного предложения с пропуском слов, сокращение количества слов в предложении; изменение состава и числа слов в предложении; пропуск, замена и смешение предлогов; нарушение согласования и управления.

Приведенные выше примеры говорят о том, что все ошибки у детей с ОНР детерминированы неспособностью удержать в памяти весь речевой ряд,

а также трудностью согласования смысловой связи между словами и несформированностью синтеза предложений.

Исследование неречевых функций выявило специфику их развития у дошкольников с ОНР. Исследование состояния мелкой моторики показало, что при выполнении задания на кинетическую организацию движений руки дети не сразу понимали инструкцию, некоторым детям требовались повторная инструкция и показ. Исследование состояния мелкой моторики у детей без речевых нарушений показало, что практически все дети без нарушений речи безошибочно справились с заданием на кинестетическую организацию движений. Они сразу понимали инструкцию, быстро и правильно выполняли задания. В то же время у детей с ОНР при выполнении данных заданий отмечалось долгое нахождение нужной позы, некоторым детям требовались повторная инструкция и показ. Таким образом, можно отметить, что у детей с ОНР из-за нарушения графических навыков и недоразвития мелкой моторики могут возникнуть трудности в овладении письмом, что может проявиться в виде неряшливости письма, нестабильности графических форм (нарушение ширины, наклона букв).

Результаты оценки уровня сформированности готовности к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи представлены на рис. 2.3.

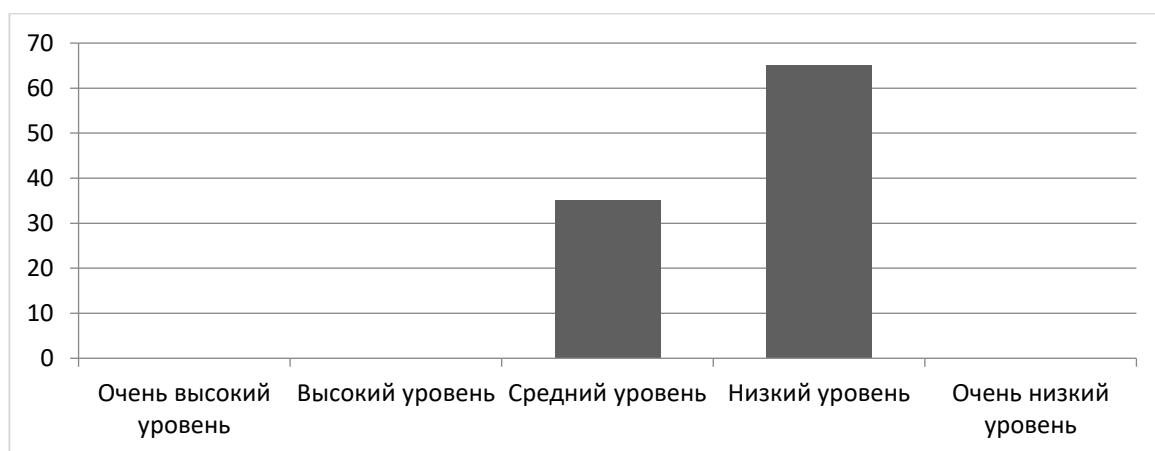


Рис. 2.3. Уровень сформированности готовности к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи, %

В результате проведенного эксперимента, в котором приняли участие 10 детей подготовительной логопедической группы с ОНР, 3 уровнем речевого развития удалось выявить предпосылки, неполноценность которых обуславливает риск возникновения нарушений письма и чтения у детей с общим недоразвитием речи.

2.2. Направления работы по подготовке к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием игровых технологий

На основании результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, было установлено, что дети с речевыми нарушениями нуждаются в специальной логопедической помощи. Нами была разработана система логопедической работы по обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи с применением игровых технологий.

Предлагаемая нами система работы ставит своей целью развитие функционального базиса чтения и письма, составляющих основу обучения грамоте за счет использования игровых технологий.

Проведение логопедической работы строится с опорой на общедидактические принципы, благодаря которым процесс логопедической работы по подготовке к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи организуется корректно:

- принцип доступности (подбор игровых технологий в соответствии с возрастными возможностями);
- принцип развивающего и воспитывающего обучения (направлен на достижение цели всестороннего развития личности);
- принцип систематичности и последовательности (реализация коррекционной работы в определенной последовательности, взаимосвязанности);

- принцип обходного пути (т.е. формирования новой функциональной системы в обход пострадавшего звена);

- принцип учета личностного целеполагания (выбор индивидуальной образовательной траектории, учет особенностей характера, индивидуальных особенностей).

Помимо общедидактических принципов, логопедическое воздействие строилось на ряде специальных принципов, опора на которые позволяет скорректировать или устранить имеющийся дефект:

- принцип учета ведущей деятельности (организация работы с учетом ведущего вида деятельности, в нашем случае – игровой);

- онтогенетический принцип (учет закономерностей последовательностей формирования различных форм и функций речи);

- принцип комплексности (логопедическая работа строится не только в отношении речевой функции, но и целого ряда неречевых функций);

- этиопатогенетический принцип (учет этиологии и механизмов речевого нарушения);

- принцип развития (выделение в процессе логопедической работы тех задач, трудностей, этапов, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка);

- принцип системности и учета структуры речевого нарушения (учет в логопедической работе структуры дефекта, определения ведущего нарушения, соотношения первичных и вторичных симптомов);

С учётом указанных принципов нами были определены основные направления логопедической работы по формированию у дошкольников экспериментальной группы предпосылок к овладению грамотой:

1. Развитие фонематических функций в целях коррекции и предупреждения ошибок замен, искажения при чтении и письме;

2. Развитие оптико-пространственных представлений, как средства профилактики возникновения оптических ошибок чтения и письма;

3. Развитие графо-моторных навыков, мелкой моторики с целью предупреждения неряшливости письма и нестабильности графических форм букв;

4. Развитие звуко-слоговой структуры слова;

5. Формирование лексико-грамматического строя речи, обучение словообразовательным и словоизменительным навыкам;

Коррекционная работа проводится в форме индивидуальных и подгрупповых занятий. Был подобран комплекс упражнений на основе игровых технологий.

Структурно систему коррекционно-педагогической работы по подготовке к обучению грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи можно представить в виде таблицы 2.9.

Таблица 2.9.

Содержание коррекционно-педагогической работы по подготовке к обучению грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи средствами игровых технологий

Основные направления коррекционно-педагогической работы	Задачи коррекционно-педагогической работы	Содержание коррекционно-педагогической работы	Игровые технологии
Развитие фонематических функций.	Формирование и коррекция фонематического восприятия, анализа, синтеза и представлений.	<p>Развитие неречевого слуха</p> <p>Дифференциация по способу воспроизведения:</p> <p>Дифференциация по силе звучания</p> <p>Дифференциация слов, близких по звуковому составу</p> <p>Дифференциация слогов</p>	<p>«Тишина»; «Угадай, на чём играю»; «Шумовые баночки»;</p> <p>«Где хлопнули?»; «Где позвонили?»;</p> <p>«Высоко – низко»; «Тихо-громко»;</p> <p>«Правильно-неправильно»; «Какое слово отличается?»;</p> <p>«Одинаковые или разные»; «Инопланетянин»;</p>

		<p>Дифференциация фонем</p> <p>Определение количества слогов в словах разной сложности</p> <p>Выделение звука из слов (сначала выделение звука из начала, из конца, с середины слова)</p> <p>Выделение звука из предложения</p> <p>Различение звуков по их качественным характеристикам</p> <p>Определение места, количества, последовательности звуков в слове</p>	<p>«Что просит мышка»; «Звук заблудился»;</p> <p>«Слоговой поезд»; «Отстукивание слогов»;</p> <p>«Звук заблудился»; «Поймай звук»; «Чудесная удочка».</p> <p>«Незнайка запутался»; «Игра с мячом».</p> <p>Фонетическое лото «Звонкий-глухой», «Твёрдый-мягкий»; «Гласный-согласный»;</p> <p>«Светофор»; «Звукоедик»; «Каждому звуку – свою комнату»</p>
Развитие оптико-пространственных представлений	Развитие зрительного анализа и синтеза и пространственных представлений	<p>Развитие пространственных представлений</p> <p>Развитие зрительного анализа и синтеза</p>	<p>«Земля, море, космос»; «Твист»;</p> <p>Лабиринты», «Куда ведет эта дорожка?», «Нелепицы»</p>
Развитии координации движений пальцев рук	Развитие кинестетической и кинетической организации движений пальцев рук; развитие графических навыков; развитие умения пространственной ориентировке на бумаге	<p>Развитие и тренировка координации движений пальцев, развитие кончиков пальцев рук, развитие внимания</p> <p>Совершенствование координации, автоматизации и плавности переключения</p> <p>Активизация и подготовка пальцев рук для работы с предметами (ручкой,</p>	<p>«Волшебные пальчики»; «Путешествие пальцев»; «Клад»;</p> <p>«Зайка и зеркало»; «Скворечник»</p> <p>«Плоскогубцы»; «Барабанщик»;</p>

		карандашом, ножницами)	
		Развитие умения пространственной ориентировке на бумаге	«Чет-нечет»; «Назови соседей»; «Лабиринт Гарри Поттера»
Развитие связной речи.	Научить связно, последовательно, грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли.	Составление описательных, повествовательных текстов, текстов-рассуждений	«Сплетем венок из предложений»; «Небылицы»; «Забавные предложения».
Обогащение словарного запаса; Формирование лексико-грамматического строя речи, формирование навыков словообразования и словоизменения	Развитие словарного запаса; Развитие навыков словообразования существительных, прилагательных, глаголов.	Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами Образование относительных прилагательных от существительных, обозначающих материал и вещества, и изменять их по родам и числам Обогащение словаря антонимами, синонимами, употребление их в речи Согласование существительных с прилагательными Учить образовывать притяжательные прилагательные от существительных Закрепить падежные окончания Учить образовывать однокоренные слова Научить образовывать	«Назови ласково»; «Кому подарить?» «Из чего?»; «Волшебные превращения»; «Слова наоборот»; «Найди другое слово»; «Куклы: веселая и грустная»; «Лови и бросай, и цвета называй»; Чья голова / хвост / лапа?»; «Кто кем был?»; «Чего не хватает?» «Дерево родственных слов»); «Один – много»; «Что растет в лесу»;

		существительные множественного числа	
		Научить понимать и употреблять предлоги	«Прятки»; «Маленькое слово»

Картотека игр и упражнений представлена в приложении 3.

Организация работы с применением игровых технологий предполагает реализацию трех последовательных этапов (см. рис. 2.4.):

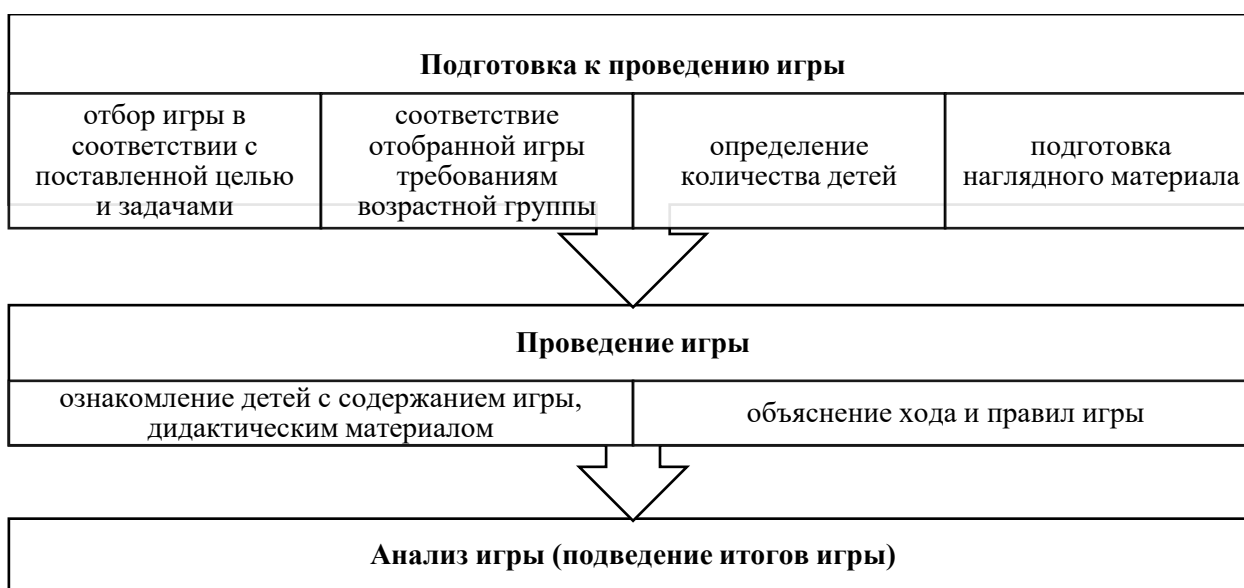


Рис. 2.4. Этапы реализации игры

В отличие от игр вообще игровая технология обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются познавательной направленностью. Игровая мотивация превалирует над учебной, но на её базе формируется готовность к обучению в школе. Между обучающей задачей, игровыми действиями и правилами существует тесная связь. Обучающая задача определяет игровые действия, а правила помогают осуществить игровые действия и решить задачу.

Наша работа была организована в виде игровой формы занятий, с помощью которой создается игровая мотивация, она же выступает как

средство побуждения, стимулирования детей к учебной деятельности. Реализация игровых приемов и ситуаций на занятиях должна проходить по таким основным направлениям:

- дидактическая цель ставится перед детьми в форме игровой задачи;
- учебная деятельность подчиняется правилам игры;
- учебный материал используется в качестве ее средства;
- в учебную деятельность вводится элемент сравнения, который переводит дидактическую игру в игровую;
- успешное выполнение задания связывается с игровым результатом;

На каждом этапе работы должен использоваться индивидуальный наглядный материал (картинки, фишки, условные обозначения и пр.), что позволит обеспечить: высокую активность детей; полный контроль за усвоением знаний и навыков, более экономное использование учебного времени. Кроме того, правильный подбор наглядного материала (количество, эстетичный вид, формат и т. п.) способствует повышению эмоционального настроения детей, познавательного интереса, а значит, и росту эффективности обучения.

Для реализации нашей цели при составлении коррекционной работы особое внимание уделялось использованию игровых технологий, так как именно этот вид деятельности является ведущим в данном возрасте.

Выводы по второй главе

С целью выявления особенностей сформированности функционального базиса чтения и письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи были выбраны методики Т.А. Фотековой, Н.В. Нижегородцевой, М.Н. Ильиной, Н.И. Озерецкого, Р.А. Кирьяновой, Г.А. Волковой.

После проведения нами первоначальной диагностики было выявлено что у детей с ОНР наблюдается несформированность фонематического

синтеза, синтеза предложений из слов, лексико-грамматического строя речи. Также возникают трудности с дифференциацией звуков. Дети не могли определить есть ли данный звук в слове, услышать слово с заданным звуком. Большое затруднение у дошкольников вызвало определение местонахождения звука в слове, составление предложений из заданных слов. У некоторых дошкольников с ОНР наблюдается несформированность графического навыка.

Таким образом, изучив теоретические основы готовности старших дошкольников с ОНР к обучению грамоте можно сделать вывод, что для успешного овладения процессами чтения и письма необходимо комплексное развитие всех сторон речи, а также неречевых психических функций, так как теоретически обосновано взаимовлияние и взаимодействие всех этих компонентов на процесс овладения грамотой.

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод, что дети нуждаются в специальной коррекционно-развивающей работе направленной на развитие готовности к обучению грамоте, чему способствует применение игровых технологий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обучение грамоте – непростой процесс, включающий в себя много компонентов. Готовность к обучению грамоте свидетельствует об успешности и высоком уровне познавательного и речевого развития ребенка. Для успешного овладения письмом и чтением необходимо развитие всех компонентов готовности к обучению грамоте.

Дети с общим недоразвитием речи – это отдельная группа дошкольников с неполноценными предпосылками для обучения грамоте. Можно установить взаимосвязь между недоразвитием речи и нарушением чтения и письма.

Исходя из нарушений, нами были намечены содержание и основные направления методики констатирующего эксперимента.

В результате проведения диагностики было выявлено, что у многих детей с общим недоразвитием речи наблюдается несформированность фонематических функций, синтеза предложений из слов, возникают трудности с дифференциацией звуков, не до конца сформирован графический навык. Также, анализ полученных результатов позволил сделать вывод о том, что у детей с нарушением речи, процесс фонематического восприятия и синтеза предложений из слов развит гораздо хуже, чем у детей контрольной группы.

Результаты эксперимента позволяют сделать вывод о том, что у детей с общим недоразвитием речи отмечаются трудности при формировании готовности к обучению грамоте.

Мы попытались разработать систему логопедической работы по подготовке к обучению грамоте с учетом результатов проведенного исследования с опорой на ведущий вид деятельности старших дошкольников – игровой.

Таким образом, формирование готовности к овладению грамотой дошкольников с ОНР должно рассматриваться как целостный процесс, который предполагает использование специальной системы

профилактической и коррекционной работы, направленной на формирование речевых и неречевых предпосылок, без которых невозможно полноценное развитие детей, а, следовательно, и их переход на новый качественный уровень речевого и интеллектуального развития – овладение письменной речью. А игровые технологии способствуют успешной реализации коррекционной работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антипова Ж.В., Волосовец Т.В., Кутепова Е.Н. и др. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. - М: Секачев В.Ю., 2008. - 224 с.
2. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. – 319 с.
3. Беккер К.П., Совак М. Логопедия. - М.: Медицина, 1981. – 288 с.
4. Богатырева А. В. Использование дидактических игр при подготовке к обучению грамоте детей дошкольного возраста // Вопросы дошкольной педагогики. – 2016. №2. - С. 55-58.
5. Визель Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста. - М: Астрель, 2009. - 127, 196 с.
6. Волкова Г.А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников: Книга для логопедов – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб: Детство–Пресс, 2003 -76 с.
7. Воронова А.П. Состояние психических функций и процессов у детей с ОНР // Методы изучения и преодоления речевых расстройств. - СПб.: Образование, 1994. - 117, 182 с.
8. Выготский Л.С. Мышление и речь: собрание трудов. - М.: Лабиринт, 2011. – 640 с.
9. Гаркуша Ю.Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи. М: ТЦ «Сфера»; НИИ Школьных технологий, с. 22.
10. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 472 с.
11. Дефектологический словарь / под ред. А.И. Дьякова – М.: Педагогика, 2008. – 127 с.
12. Дуванова С.П., Тебелева Е.Ю. Взаимосвязь уровня развития мелкой дифференцированной моторики пальцев рук и речи у детей старшего дошкольного возраста // Школьный логопед, № 6 (15), 2016. – 16 с.

13. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Уточнение и обогащение пространственно-временных представлений у детей с нарушениями речи // Логопед, № 2, 2015, - 46 с.
14. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. - М.: КнигоМир, 2011. - 187 с.
15. Журова Л.Е. Обучение грамоте детей в детском саду. – Издательство: Вентана-Граф, 2010. – 12 с.
16. Зыкова Н. В. Дидактические игры на уроках обучения грамоте // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 8 (август). – С. 161–165.
17. Ильина М.Н. Подготовка к школе: развивающие тесты и упражнения Спб.: Питер 1-е издание, 2008. – 46 с.
18. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. - М.: Просвещение, 1985. – 207 с.
19. Кирьянова Р.А. Комплексная диагностика и её использование учителем-логопедом в коррекционной работе с детьми 5-6 лет, имеющими тяжелые нарушения речи. - СПб.: КАРО, 2002. - 367 с.
20. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. - М.: Сов. Россия, 1973. - 47 с.
21. Корнев А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушениями речи. - СПб.: Речь, 2003. - 128 с.
22. Кузнецова Е.В., Тихонова И.А. Ступеньки к школе. Обучение грамоте детей с нарушением речи. - М.: Сфера, 2011. - 112 с.
23. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. - М.: Владос, 2004. - С. 112-129
24. Лалаева Р.И. Нарушения письменной речи // Логопедия. Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М.: Владос, 1998. - С. 345-382.
25. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. - М.: Альянс, 2013. - 368 с.

26. Лурия А.Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования: учеб. пособие. - М.: Academia, 2002. - 345 с.
27. Мисаренко Г.Г. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков // Логопед, № 2, 2016 – 26 с.
28. Моисеева Т.В. Предупреждение нарушений письма и чтения на начальном этапе их формирования у учащихся младших классов // Молодой ученый № 7, 2014 – 23 с.
29. Нижегородцева Н.В. Комплексная диагностика готовности детей к началу обучения в школе (КДГд): учебно-методическое пособие. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011 – 38 с.
30. Новоторцева Н.В. Обучение письму в детском саду. - Ярославль: Академия развития, 2012. - 160 с.
31. Озерцкий, Н.И. Психопатология детского возраста: учебник для высших педагогических учебных заведений. – Москва; Ленинград: ГУПИ Наркомпроса РСФСР, 1934. – 176 с.
32. Российская Е.Н. О некоторых приемах формирования готовности к овладению самостоятельной письменной речью учащимися с тяжелыми нарушениями речи // Дефектология, № 4, 2016 - 24 с.
33. Сорокина Т.В. Игровые технологии как средство обучения грамоте детей с общим недоразвитием речи // Молодой ученый. - 2014. - №20. - С. 629-631.
34. Сухонина Н.И. Подготовка руки к письму у детей со стертой псевдобульбарной дизартрией // Логопед в детском саду, № 1, 2017- 14 с.
35. Ткаченко Т. А. В первый класс – без дефектов речи: Методическое пособие. - СПб.: Детство-пресс, 2003. - 112 с.
36. Ткаченко Т.А. Совершенствование навыков звукового анализа и обучение грамоте. — М., 2003. – 113 с.
37. Триггер Р.Д. Владимирова Е.В. Издательство Владос. 2010. – 76 с.
38. Усенко Ю.В. Дидактические игры для развития речи и подготовки к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста // Дошкольная

- педагогика. Издательство: Издательство «Детство-пресс». - 2014. - №20. - С. 346-349.
39. Филиппова С.О. Подготовка дошкольников к обучению письму. – СПб., 2005. - 94 с.
40. Филичева Т.Б. Особенности речевого развития дошкольников // Практическая психология и логопедия, № 1 (24), 2007 – 56, 123 с.
41. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: Ч. I, - М., 1993. – 156 с.
42. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. – М.: Аркти, 2002. – 136с.
43. Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии: учебное пособие. – М.б МПУ, Рос. пед. агентство. 1996. – 269 с. 2011. — С. 140-146.
44. Хамидулина Р.М. Обучение грамоте. Подготовка к школе. /. – М.: Издательство «Экзамен», 2009. – 48 с.
45. Хватцев М.Е. Логопедия. - М.: Владос, 2010. Книга 1 - 272 с; Книга 2 - 293 с.
46. Чеботарева Н.П. Формирование пространственных отношений у старших дошкольников в процессе использования элементов игровой педагогической технологии // Актуальные задачи педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2017 г.). — М.: Буки-Веди, 2017. — С. 75-77.
47. Швачкин, Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте // Вопросы психологии восприятия и мышления: Отв. ред. Б. М. Теплов. - М.: МосПресс, 1948. - С .314-323.
48. Штец А.А., Обучение первоклассников грамоте с использованием сюжетно-ролевых игр // Современная педагогика. 2016. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2016/03/5497> (дата обращения: 08.02.2019).

49. Эльконин Д.Б. Психология игры. - 2-е изд. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 224 с.

50. <https://fgos.ru/>

ПРИЛОЖЕНИЕ