

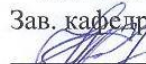


МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И  
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК


**Профилактика нарушений письменной речи у старших дошкольников с  
нарушениями звукопроизношения**

**Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность программы магистратуры  
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями  
здоровья»  
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:  
87,53% авторского текста

Работа рекомендована к защите  
«25» января 2023 г.  
Зав. кафедрой ПППО и ПМ  
 Корнеева Н.Ю.

Выполнил:  
Студент группы ЗФ-309-170-2-1  
Батраева Наталья Витальевна

Научный руководитель:  
к.п.н, доцент,  
Корнеева Н.Ю. 

Челябинск  
2023

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ .....	10
1.1 Современные представления о формировании письменной речи у детей дошкольного возраста .....	10
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с расстройствами звукопроизношения .....	20
1.3 Технологии коррекционной работы по формированию письменной речи у дошкольников с нарушениями звукопроизношения.....	27
Выводы по 1 главе .....	32
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ .....	34
2.1 Выявление нарушений письменной речи у дошкольников с расстройствами звукопроизношения .....	34
2.2 Методика логопедической работы по предупреждению нарушений письма у старших дошкольников с нарушением звукопроизношения .....	74
2.3 Анализ эффективности опытно-экспериментальной работы .....	93
Выводы по 2 главе .....	110
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	112
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	115
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	121

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения ими навыками письма. Важно формировать этот навык заранее, то есть в дошкольный период, чтобы ребенок был более адаптированным и подготовленным к образовательному процессу. Имеет значение не только формировать, но и предупреждать какие-либо нарушения письма, тем более у дошкольников с общим недоразвитием речи, так как такие обучающиеся имеют особенности формирования речевых и неречевых функций и процессов, связанных с овладением письмом. Ребенок старшего дошкольного возраста может совершать ошибки, например, графические, грамматические и др.

В основе изучения нарушений письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи лежат положения, Т.Б. Филичевой, А.Н. Корнева, Л.Г. Парамоновой об организации коррекционной работы с обучающимися дошкольного возраста с нарушениями речи. Изучение основных аспектов указанной темы основывалось также на теориях и материалах А.Е. Алексеевой, Р.Е. Левиной, Е.Ф. Поповой. Теоретическую основу исследования также составили А.Р. Лурия и Л.С. Цветкова, по мнению которых, успешное обучение дошкольников во многом будет зависеть от овладения ими письмом, представляющее собой сложный многофункциональный психофизиологический процесс.

Проанализировав реальную ситуацию, которая сложилась в настоящее время в системе дошкольного образования, можно констатировать, что количество детей, имеющих отклонения в речевом развитии, постоянно растет. Среди них существенную часть составляют дети старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (далее ФФНР), который является одним наиболее распространенным речевым дефектом.

В соответствии с современными научными подходами ФФНР – относится к нарушениям средств общения и является нарушением процессов формирования у детей с речевыми нарушениями произносительной системы родного языка, дети не способны на слух дифференцировать его фонемы. Можно отметить, что у детей с сочетанием нарушения восприятия и произношения фонем наблюдается незаконченность процесса формирования звуков. Звуки отличаются тонкими артикуляционными или акустическими признаками. ФФНР часто связано с неспособностью детей на слух воспринимать фонемы родного языка. Следствием отсутствия полноценного восприятия фонем является невозможность их правильного произношения, снижение уровня словарного запаса и грамматического строя и заторможенность развития связной речи в целом. Это происходит вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.

Несформированность фонематического восприятия приводит к тому, что ребенок испытывает значительные затруднения не только в процессе овладения произносительной стороной речи, но и в процессе звукового анализа слов, овладения грамотой, т. к. только после достижения, определенного (стартового) уровня фонематического восприятия ребёнок может полноценно овладеть звуковым анализом и синтезом, а впоследствии – навыками письма и чтения.

Одной из важнейших проблем логопедии является профилактика нарушений письма у дошкольников с фонетико-фонематическим нарушением речи. Письмо, являясь основным способом фиксации учебной информации, имеет огромное значение в ходе освоения знаний, однако в начальной школе оно является целью обучения, в результате которого ребенок должен усвоить навык правильного и осознанного письма.

Необходимо отметить, что если достаточная коррекция нарушения не будет реализована в дошкольном возрасте, детям с общим недоразвитием речи неизбежно грозят значительные расстройства чтения и письма. У данных детей чтение бывает медленным, побуквенным, угадывающим, что

не способно обеспечить осознание прочитанного текста. Письмо детей даже с незначительно выраженным общим недоразвитием речи различается огромным числом ошибок. Кроме того, в специальной литературе имеется только небольшое количество работ, в которых описывается данная проблема.

Итак, в логопедической науке явно обозначилось **противоречие**: с одной стороны, современные условия требуют профилактики нарушений письма у дошкольников с расстройствами звукопроизношения, а с другой, отмечается недостаточная теоретическая и практическая разработанность в исследовании этого аспекта.

Это противоречие обусловило **проблему** исследования: каковы возможности профилактической работы при коррекции нарушений письменной речи у старших дошкольников с нарушениями звукопроизношения?

Решение обозначенной проблемы определило **цель** нашего исследования: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность логопедической работы, направленной на профилактику нарушений письменной речи у старших дошкольников с нарушениями звукопроизношения.

**Объект** исследования: готовность к освоению навыка письма у старших дошкольников с расстройствами звукопроизношения.

**Предмет** исследования: профилактика нарушений письменной речи у старших дошкольников с нарушениями звукопроизношения.

**Гипотеза** исследования состоит в предположении о том, что профилактика нарушений письма у старших дошкольников с расстройствами звукопроизношения будет проходить более эффективно при использовании разработанной методики логопедической работы, направленной на коррекцию недостатков в развитии речевых и неречевых психических функций.

Исходя из цели в нашем исследовании, необходимо решить следующие **задачи:**

1. Изучить современные представления о формировании письменной речи у детей дошкольного возраста;
2. Составить клинико-психолого-педагогическую характеристику детей дошкольного возраста с расстройствами звукопроизношения;
3. Рассмотреть технологии коррекционной работы по формированию письменной речи у дошкольников с нарушениями звукопроизношения;
4. Выявить нарушения письменной речи у дошкольников с расстройствами звукопроизношения;
5. Разработать методику логопедической работы по предупреждению нарушений письма у старших дошкольников с нарушением звукопроизношения;
6. Провести анализ эффективности опытно-экспериментальной работы.

**Теоретико-методологическая основа** исследования:

– положения общей и специальной психологии о единстве общих закономерностей развития детей нормы и детей с нарушениями в развитии (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и др.);

– положения о системном подходе в ходе анализа речевых нарушений (Р.Е. Левина, В.И. Лубовский и др.);

- труды ученых, посвященные изучению проблемы дисграфии (Т.В. Ахутина, Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, О.В. Токарева, М.Е. Хватцев, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова и др.);

– положения об организации образовательного процесса детей с ФФНР (Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина и др.).

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Старшие дошкольники с расстройствами звукопроизношения имеют определенные отклонения в развитии речевых и неречевых психических

функций, составляющих необходимые предпосылки для формирования правильной письменной речи.

2.Методика коррекционно-логопедической работы, построенная с учетом индивидуальных особенностей развития речевых и неречевых психических функций дошкольников с нарушениями звукопроизношения сможет обеспечить качественное развитие у этих детей необходимых компонентов, составляющих основу письменной речи, и будет результативно способствовать предупреждению у них нарушений письменной речи в период начального школьного обучения.

3.Анализ индивидуальных особенностей развития речевых и неречевых психических функций, составляющих необходимые предпосылки для успешного формирования письменной речи у старших дошкольников с расстройствами звукопроизношения, может служить диагностическим и прогностическим целям.

**Научная новизна.** Выявлен комплексный характер нарушений предпосылок письменной речи (устно-речевых, сенсомоторных, психических компонентов) у дошкольников с ФФНР, отражающих разную степень их готовности к освоению письменной речи.

С учетом выявленных особенностей предпосылок письменной речи разработана методика логопедической работы по профилактике нарушений письма у старших дошкольников с нарушением звукопроизношения.

Научно обоснованы возможности активного использования коррекционных игр, направленных на развитие фонематических процессов, коррекцию звукопроизношения, развитие зрительного восприятия, расширение объема зрительной памяти, формирование пространственных представлений, развитие зрительного анализа и синтеза, развитие мелкой моторики в предотвращении нарушений письма у старших дошкольников с фонетико-фонематическим нарушением речи.

**Теоретическая значимость** исследования определяется тем, что результаты позволяют расширить и углубить научные представления об

особенностях нарушений предпосылок письма у дошкольников с нарушениями звукопроизношения, об особенностях работы по профилактике нарушений письма у дошкольников с ФФНР.

**Практическая значимость** исследования заключается разработке содержания и в определении основных путей работы, способствующей коррекции нарушений письма у старших дошкольников, что, в конечном счете, позволит успешно решить проблему профилактики нарушений письма у дошкольников с ФФНР. Разработанный методический материал может быть полезен логопедам и дефектологам дошкольных учреждений.

**Методы исследования:**

- теоретические - анализ научных трудов по проблеме исследования, нормативных документов и материалов;
- эмпирические - организация и проведение констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов;
- статистические - обработка результатов, количественный и качественный анализ полученных данных.

**Экспериментальная база** исследования. Исследование осуществлялось на базе МДОУ «Детский сад № 90 о.в.» города Магнитогорска. В исследовании принимали участие 10 детей старшего дошкольного возраста. В исследовании приняли участие 10 детей 6-7 лет с расстройствами звукопроизношения.

**Этапы исследования.**

1 этап (январь 2021 г. – март 2021 г.) включал анализ специальной психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, разработку научного аппарата, уточнение опытно-экспериментальной базы исследования. На данном этапе выявлялась степень разработанности проблемы в теории и практике логопедии; использовались такие методы исследования, как теоретический анализ научной литературы; изучался передовой и массовый педагогический опыт, теоретический синтез.



2 этап (апрель 2021 г. - май 2021 г.) - исследование особенностей развития речевых и неречевых предпосылок письма у дошкольников с нарушением звукопроизношения (констатирующий эксперимент).

3 этап (сентябрь 2021 г. - май 2022 г.) – разработка и реализация методики логопедической работы по профилактике нарушений письма у старших дошкольников с нарушением звукопроизношения (формирующий эксперимент).

4 этап (май 2022 г. – ноябрь 2022 г.) – проведение повторной диагностики речевых и неречевых предпосылок письма у дошкольников с нарушением звукопроизношения. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы (контрольный эксперимент). Формулировка выводов, оформление текста исследования.

**Апробация.** Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: Международной научно-практической конференции «Инновационные тенденции модернизации педагогического образования в условиях глобализации» (26 февраля 2021 г. и 2 марта 2022 г.), Международной научно-практической конференции «Национальная безопасность и молодежная политика: киберсоциализация и трансформация ценностей в VUCA-мире (21-22 апреля 2021 г.), публикациях на сайте infourok.ru.

По проблеме исследования имеется 11 публикаций.

Содержание и **структура** работы соответствует поставленным задачам. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложений.

# ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ

## 1.1 Современные представления о формировании письменной речи у детей дошкольного возраста

Письмо – средство запечатления мысли человека с помощью специально созданных условных обозначений (письменных знаков), позволяющего закреплять речь во времени и передавать ее на расстоянии. Письмо является одним из инструментов познания мира. Это продукт развития человечества, сложная психическая деятельность и уникальный признак, отличающий человека от других живых существ [25; 28; 34].

Процесс письма – довольно сложный, системный, произвольный психический процесс. Для того чтобы пользоваться письменной речью, необходимо приобрести ряд умений и навыков. Письмо предполагает осуществление точного, строго последовательного фонематического анализа слова и соотнесения выделенных звуков с соответствующими фонемами. Затем фонемы должны быть обозначены строго определенными буквами. Письмо требует четкого отграничения друг от друга сходных фонем, запоминания графики букв и воспроизведения их в нужной последовательности [8; 36; 50].

Каждый ребенок, обучаясь письму, сначала допускает немало ошибок, но довольно быстро избавляется от них. В дошкольном возрасте ребенок по своим языковым и умственным способностям не в состоянии усвоить основной набор правил правописания. Он пишет так, как произносит слова: карова, палител, и т. п. Также изображение буквы воспринимается так же, как картинка, рисунок, а не символ, знак. В письме дошкольников встречаются зеркально изображенные буквы наряду с правильными: С и Э, Р и Ч, Я и R, И и N, встречаются пропуски букв, слитное написание двух слов.

Временные, преходящие ошибки в начальный период овладения письмом нельзя считать нарушением, это закономерное явление. Навык письма у одних детей формируется быстро и легко, у других — требует значительных усилий, а у некоторых — без специальной помощи логопеда остается несовершенным очень долго, а иногда — всю жизнь. Последнее является нарушением письма [49].

Нарушение процесса письма может быть полным (аграфия) и частичным (дисграфия). Термин «дисграфия» рассматривался многими авторами, поэтому существуют различные трактовки данного понятия.

Дисграфия – это

- частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма (Р.И. Лалаева);

- частичное расстройство письма, основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок. Возникновение таких ошибок не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения (И.Н. Садовникова);

- стойкая неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (т. е. руководствуясь фонетическим принципом письма) несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха (А.Н. Корнев);

- частичное нарушение навыков письма вследствие очагового поражения, недоразвития или дисфункции коры головного мозга (А.Л. Сиротюк) [7; 49].

Обобщив определения, можно сказать, что дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, включающая стойкие специфические ошибки.

Появление нарушений письма имеет также различные корни. Причинами могут являться различные факторы:

1) органические – когда органически повреждаются корковые зоны головного мозга, участвующие в процессе письма, или, когда созревание этих систем мозга запаздывает, нарушается их функционирование;

2) биологические – т.е. связанные с длительными соматическими заболеваниями детей в ранний период их развития, наследственность;

3) социальные – т.е. связанные с неблагоприятными внешними факторами: неправильная речь окружающих, двуязычие, недостаточное внимание к развитию речи в семье, недостаточность речевых контактов, неблагоприятная семейная обстановка, неоправданно раннее обучение ребенка грамоте при отсутствии у него психологической готовности [21].

Помимо различных причин нарушений письма существуют также разные классификации видов дисграфии. Все они отражают взгляды исследователей на вероятные механизмы возникновения.

Например, по Хватцеву М.Е. дисграфия делится на следующие виды:

- Дисграфия на почве акустической агнозии и нарушений фонематического слуха (неточная слуховая дифференциация, замена букв, обозначающие близкие звуки, нарушение обозначения мягкости согласных на письме, пропуски и перестановки букв);

- Дисграфия, связанная с расстройствами устной речи (смешение, замена, пропуск букв, ребенок пишет так, как слышит);

- Дисграфия из-за нарушений произносительного ритма (недостаточное развитие чувства слухоречевого ритма, пропуск гласных буквы и слогов);

- Дисграфия оптическая (несформированность зрительнопространственных функций; искаженное воспроизведение букв на письме, замена и смешение графически сходных букв);

- Дисграфия при афазии (моторной, сенсорной).

По Токаревой О.А. существуют следующие виды дисграфии:

- Акустическая;

- Оптическая;
- Моторная (неполноценная деятельность двигательного анализатора, которая сопровождается развитием патологической инертности в формировании двигательных стереотипов, трудности движения руки во время письма, не вырабатываются двигательные формулы букв).

Классификация дисграфии по Корневу А.Н. (клинико-психологический подход):

- Первая группа – дисфонологические дисграфии (нарушение языковых операций): паралилическая (смещение букв) и фонематическая (смещения букв, соответствующих оппозиционным согласным, близким по акустико-артикуляторным признакам. Устная речь не нарушена).

- Вторая группа – метаязыковые дисграфии: дисграфия из-за расстройств языкового анализа и синтеза (пропуски и перестановки букв и слогов, нарушено деление текста на предложения и предложения – на слова. Возможны слитные написания слов, отдельное написание частей слова и диспраксическая дисграфия (моторная) (замена букв, сходных по начертанию или имеющих одинаковые элементы, наблюдается недописывание элементов букв. У детей с этим видом нарушения письма медленно вырабатывается стабильная двигательная формула буквы, их характеризует неровный почерк, медленный темп письма.

Современная классификация дисграфии, разработанная кафедрой логопедии РГПУ Герцена (СПб), в т.ч. Л.Г. Парамоновой, В.А. Ковшиковой, Р. И. Лалаевой, Л.С. Волковой, Г.А. Волковой, выделяет 5 видов:

- Дисграфия артикуляторно-акустическая (ошибками на письме связаны с неправильным произношением звуков);
- Дисграфия из-за нарушений фонемного распознавания;
- Дисграфия аграмматическая (появление аграмматизмов, несформированность лексико-грамматического строя речи;
- Дисграфия оптическая;

- Дисграфия, связанная с нарушениями языкового анализа и синтеза (слияние и разрыв слов, перестановка букв, слов) [21].

К понятиям нарушения письма относятся также понятия «фонематический слух» и «фонематическое восприятие», так как правильное развитие этих процессов способствует безошибочному усвоению письма и чтения в процессе обучения.

Фонематический слух – это тонкий, систематизированный слух, позволяющий различать и узнавать фонемы родного языка. Нарушения фонематического слуха проявляются в трудностях различения неречевых звуков, слов-квазиомонимов; различении высоты, силы, тембра голоса; дифференциации слогов и фонем.

Фонематическое восприятие — это способность различать фонемы и определять звуковой состав слова, т. е. производить умственные операции по звуковому анализу (количество слогов, звуков в слове; какой звук стоит в начале, середине, конце слова) [24; 38].

По мнению Т.А. Аристова, З. Богатеевой, С.О. Филипповой, письмо – сложная форма речи индивида, многокомпонентный процесс, реализуемый разными анализаторами: речеслуховым, рече-моторным, визуальным, общемоторным. Между ними в ходе письма осуществляется тесная взаимосвязь и взаимообусловленность. Строение данного хода зависит от стадии освоения навыком, задач и тенденции письма. Письмо обусловлено процессом устной речи и реализуется лишь на базе достаточно высокого уровня ее формирования [1; 6; 49].

С точки зрения М.М. Безруких, С.П. Ефимовой, процесс письма рассматривается как трудный психофизиологический процесс обобщения звуковых рядов, не сводящийся к элементарному переводу со звука на букву либо даже с фонемы на графему. Акт письма заключается в мыслительной операции более отвлеченная, чем произносительная сторона речи. Сравнение между звуком и буквой крайне трудные и мелкие [4; 5].

Согласно исследованиям В.В. Горбатовой, М. М. Кольцовой, М. С. Рузиной, для реализации письма, нужно наличие верных обобщенных сведений звуков этой речевой системы. Вместе с тем необходимы верные и прочные связи фонем и букв, отмечающих данные фонемы, т. е. необходимая связь фонем с графемами. Для грамотного письма нужно наличие четко различительной фонемы и устойчивой связи буквы с внешним компонентом фонемы (акустических восприятий, оптических восприятий, артикуляции и кинестетических ощущений). Все это обеспечивается точным фонематическим анализом слова. Данный анализ связан с присутствием устойчивого внутреннего фонетического образа слова. Трудный ход возникновения звука заключается в следующем: конкретные отличительные черты звучаний определенного индивидуально-конкретной фонемы анализируются, различаются от близких звучаний, обобщаются в форме прочного фонетического образа звука, как смысловозначительной единицы слова, которая на письме обозначается столь же обобщенной буквой (обобщаются оптические и руко-моторные варианты, т. е. прочной графемой).

На базе данного внутреннего хода осуществляется уже внешний ход письма: отыскивание и запись необходимой буквы с непрерывной опорой на корректирующий внутренний слуховой, оптический и кинестетический образ слова. Следовательно, что данный психофизиологический процесс для начинающего писать, имеет огромные сложности. Данные сложности корректируются по степени преобразования письма в автоматизированный акт [13; 29].

Ряд исследователей (О.В. Бачина, Н.Ф. Коробова, Е.В. Гурьянов, Т.С. Комарова, Ю.М. Тонкова) указывают, что необходимым условием для письма служит сформированность фонематического слуха и фонематического анализа. Решающую роль играет присутствие верных и точных артикуляций, которые вначале принимают участие в ходе письма, а потом в латентном виде, дифференцируя необходимые фонемы. Зрительные

образы букв и состояние двигательных навыков руки имеют третьестепенное значение. Эти психофизиологические процессы обеспечиваются здоровыми вербальными кортикальными системами, в которых реализуются высший синтез звуковых и визуальных восприятия речи [3; 17; 27; 46].

А.Н. Матвеева, Е.В. Новикова утверждают, что поражение данных систем уничтожает согласованность данных восприятий, в ходе которых осуществляется разложение, упадок второй сигнальной системы рефлексов, познавательной сферы, деления связей между звуковым и визуальным восприятием речи, расстройство способности обобщения фонетических рядов и др. [35; 40].

Ход письма состоит из множества операций. А.Р. Лурия рассматривает следующие операции процесса письма.

1. Побуждение, мотив, задачи письма выражаются в том, что индивид знает, для чего пишет: чтобы отметить сведения, удержать в памяти на конкретное время, передать ее другому лицу, побудить кого-то к действию и др.

2. Операция планирования проявляется в том, что индивид мысленно разрабатывает план письменного высказывания, смысловую программу, общий порядок мыслей, с разделением основной мысли.

3. Грамматическое структурирование предложения заключается в том, что исходная мысль сравнивается с конкретной структурой предложения. В ходе письма пишущему необходимо удержать в памяти необходимую последовательность написанной фразы, сориентироваться на том, что он уже написал и что ему предстоит написать.

4. Анализ предложения осуществляется при помощи того, что любое предложение, которое предстоит записать, распределяется на компоненты его слова, так как на письме обозначаются границы определенного слова в качестве пропусков и границы предложения благодаря заглавной буквы и знаков препинания.



5. Анализ фонетической структуры слова служит одной из трудной операции в ходе письма. Чтобы верно написать слово, необходимо установить его фонетическую структуру, порядок и место определенной фонемы. Фонетический анализ слова реализуется совместной деятельностью речеслухового и речемоторного анализаторов. Решающее значение при установлении тенденции фонемы и их порядок в слове, имеет проговаривание.

6. Корреляция выделенной из слов звука с конкретным оптическим образом буквы, которая должна быть выделена из всех других, в частности, похожих графически. Для реализации данной операции нужен достаточный уровень сформированности оптического анализа и синтеза, пространственных сведений.

7. Двигательная, завершающая операция хода письма. Воссоздание оптического образа буквы путем движения руки. Вместе с движением руки реализуется кинестетический контроль. В ходе написания букв, слов, кинестетический контроль стимулируется визуальным контролем и чтением написанного [34].

По выражению С.Е. Гавриной, Н.Л. Кутявиной, И.Г. Топорковой, письмо является трудным согласованным навыком, который необходим для соразмерной работы тонких мышц кисти, всей руки, верного согласования движений всего тела. Освоение навыка письма рассматривается как продолжительный и сложный ход, которым овладевают без затруднений не все дети [10, с.45].

В.А. Силивон считает, что навык письма описывается как умение писать элементы письменных букв. Навыки письма классифицируются на: моторные и графические.

1. Моторный навык состоит из: - формирования тонкой мускулатуры пальцев, легкости руки, сенсорномоторной связи и согласованности, способствующие реализации преднамеренных движений и коррекций высокой четкости по силе, скорости, тенденции и широте;

- формирования пространственно-ориентированной возможности моторной ориентации и согласованности на ограниченной плоскости: линейке, строке, клеточке; интенсивное установление левой и правой сторон и т.д.;

- развитости визуально-моторных образов и сведений;

- формирования аналитического восприятия и воссоздания предметных изображений и буквенных знаков поэлементно-целостным методом.

2. Графический навык включает в себя:

- умение красиво и легко рисовать колебательными, вращательными, плавными, отрывными и ритмизированными движениями графические компоненты разного содержания (предметные изображения, линии определенной конфигурации - широкие, узкие, нитевидные, ломаные, спиралевидные);

- просто и свободно удерживать пишущий инструмент (карандаш, ручку), соблюдая нужный угол наклона;

- прочное удержание верной позы у рисующего либо пишущего ребенка;

- реализация графических движений с интересом, увлеченно, без усталости [44, с.65].

Г.В. Хархан, М.Г. Храковская сообщают, что письмо является одним из наиболее сочетанных умений, которые развиваются в ходе обучения. Главным компонентом обучения письму служит развитие графического навыка письма, вместе с которым осуществляется развитие орфографических навыков [51; 52].

По наблюдению Н.Ю. Григоренко, К.М. Утехиной, на исходном этапе обучения письму детям необходимо изучить и закрепить термины о буквах: графических знаках, верно, точно и интенсивно писать все графические компоненты, соблюдая верную позу, верные движения руки, верную направленность движений и др. Кроме того, нужно верно выделять фонемы речи, без сложностей узнавать и сравнивать их с буквами, так как

параллельно с графическим осуществляется развитие орфографического навыка [15; 48].

Л.О. Моисеева, Н.В. Новотворцева подчеркивает, что снизить объективные сложности при обучении письму можно тогда, когда верно подготовить ребенка и учитывать его возрастные способности в ходе обучения. Следует знать и периоды развития навыка письма. Необходимо отметить, что навык является действием, сформированным при помощи повторения, характеризующееся высоким уровнем освоения и отсутствия поэтапного сознательного контроля [37; 41].

По словам В.И. Городиловой, М.З. Кудрявцевой, О.В. Мелиховой, в развитии предпосылок письма выделяются четыре базовых периода.

1. Ориентировочный период заключается в том, что дошкольник приучается обращаться с бумагой, ручкой, формируются движения руки, визуальный анализ, понимание письменной деятельности как прием коммуникации.

2. В ходе аналитического периода осуществляется развитие моторики при написании элементов букв и их соединений и реализуется связь звука и буквы.

3. Аналитико-синтетический состоит из перехода к соединению букв в слове, доминирует ход синтеза.

4. В ходе синтетического периода письмо автоматизируется, техника написания переходит на второй план, базовым служит изложение мысли [14; 36].

Таким образом, письмо рассматривается как трудный познавательный процесс, составляющий из речевых и неречевых форм познавательной сферы в виде внимания, визуального, звукового и пространственного восприятия, мелкой моторики рук, предметных действий и др. Поэтому его нарушение имеет системный характер, так как письменная речь страдает как целостная система и как целостная познавательная функция.

## **1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с расстройствами звукопроизношения**

Согласно исследованиям М.М. Безруких, Л.А. Евдокимовой, среди многих видов учебной деятельности освоение навыка письма является наиболее сложным. Письмо, являясь основным способом фиксации учебной информации, играет важную роль в ходе освоения знаний, однако в школе оно служит целью, в процессе которого ребенку необходимо освоить навык правильного и осознанного письма. Нарушения письма, возникающие у дошкольников, являются значительной преградой данного процесса и влияют на все обучение [4; 18].

С.Ф. Иваненко подчеркивает, что вопрос раннего обнаружения, предупреждения и преодоления нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи является актуальным, так как связан с тем, что письмо имеет огромное значение в жизни деятельности индивида: оно обеспечивает общеобразовательную подготовку, а также стимулирует психологическое развитие и влияет на формирование личности. За последнее время значительно увеличилось число дошкольников, обладающих слабым развитием предпосылок процесса письма. Основную часть составляют дошкольники с общим недоразвитием речи [20, с.59].

И.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева подчеркивают, что ОНР (общее недоразвитие речи) как разные сложнейшие расстройства речи, при которых нарушается развитие всех сторон речевой деятельности, то есть звукового и смыслового компонента речи. Общее недоразвитие речи обнаруживается при сложнейших формах расстройств речи: алалии, афазии (часто), а также ринолалии, дизартрии (реже) [19, с.46].

Важнейшей функцией, входящий в состав развития письма, является устная речь. Формирование письма детей с общим недоразвитием речи описано в работах таких авторов как: Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Е.Ф. Попова, Л.Ф. Спирина и др. [24; 33; 39; 43; 45].

М.В. Земляченко, А.Н. Корнев убедительно доказывают, что нарушения письма рассматриваются как следствие слабого развития функциональной базы данного процесса, т.е. вербальных и невербальных предпосылок письма, обеспечивающих становление этого навыка [23; 31].

К речевым предпосылкам письма относятся такие компоненты устной речевой деятельности (звукопроизношения, фонематического восприятия, анализа и синтеза, лексико-грамматического компонента и связной речи).

Е.А. Кинаш сообщает, что причины нарушения письма следует искать в исследовании фонетического компонента речи. Отсутствие, искажения и замены фонем устной речи могут являться следствием подобных расстройств в написании букв [25, с. 64]. И.К. Колповская утверждает, что дефекты письма являются результатом расстройств лексико-грамматического компонента речевой системы [28, с. 42].

Как указывает А.П. Воронова, у дошкольников с недоразвитием речи в письме обнаруживаются ошибки, которые отражают нарушения в развитии лексико-грамматических систем их речи. Сюда относятся и большое число ошибок, обусловленных слабым усвоением правил правописания звонких и глухих согласных в конце и середине слова, на правописание безударных гласных. У дошкольников с общим недоразвитием речи отмечаются огромное число данного рода ошибок на правила правописания объясняется несформированным фонематическим развитием. Дети недостаточно дифференцируют звуки по твердости - мягкости, затрудняются в освоении правописания слов с мягкими согласными перед гласными [9, с. 16].

По мнению О.Л. Климентьевой, у многих детей с общим недоразвитием речи имеются ошибки на фоне несформированности звукопроизношения. У этой категории дошкольников расстройства звукопроизношения к периоду логопедической работы преодолеваются, становятся незаметными. Дети этого уровня речевого развития слабо дифференцируют на письме звуки, которые неверно произносят в устной речи, имеют ошибки в установлении логической последовательности фонем

в слове, пропускают определенные фонемы, вставляют ненужные звуки, отмечаются перестановки звуков и слогов на письме [26, с. 78].

И.Н. Моргачева упоминает о том, что в состав симптомов аграмматизма входят синтаксические ошибки, обусловленные недостаточным умением самостоятельно различить законченную мысль в предложении. Дошкольники с общим недоразвитием речи способны написать слитно несколько предложений, не обусловленных между собой, которые не являются каким-либо законченным в смысловом, грамматическом отношении. Ошибки в письме детей с общим недоразвитием речи детей выражаются в ошибках звуковой тенденции (повторяющиеся замены букв по аналогии произношения), искажения слоговой структуры: пропуск гласных фонем, раздельное написание частей одного слова, ошибки в грамматическом оформлении речи: опускание предлогов, ошибки в процессе согласования падежных окончаний [38, с. 41].

По словам Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, расстройства письма у детей с общим недоразвитием речи обнаруживаются в инертности хода письма, неточности (пропусках, искажениях) написания букв, отсутствии грамотности (дефекты правил орфографии), непонятности (неточности написания букв) [50, с. 62].

К неречевым предпосылкам процесса письма относятся такие психические процессы как: восприятие, внимание, воображение, память, успешивные процессы, мышление, моторные функции и эмоционально-личностная зрелость ребенка.

Т.И. Гризик высказывает мнение о том, что разные процессы и функции восприятия играют важную роль при звуковом анализе слова, при «перешифровке» фонемы в графему (пространственное расположение), при ориентировке на тетрадном листе, при целостном выделении образа слова и т.д. При ОНР наиболее простые, развивающиеся рано в процессе онтогенеза уровни визуального восприятия, не нарушаются, к примеру, узнавание определенных объектов. В частности расстроены являются наиболее

высокие уровни визуального восприятия. Это выражается в сложностях выделения предметов по форме, цвету, величине. При восприятии наблюдаются дефекты в дифференциации основных признаков, соскальзывание на случайные, несущественные признаки [16, с. 20].

А.Н. Корнев подчеркивает, что для детей с ОНР вместе с нарушением мышления характерна слабое развитие других познавательных функций, таких как: внимания, восприятие и др. [31, с. 58].

Е.М. Голубева считает, что нарушения процесса внимания: его колебания, особенности в распределении и переключении, снижение концентрации могут быть причиной трудностей ориентировки в задании, переключения одного задания на другое, персеверациям, пропускам букв и антиципациям [12, с. 22].

Т.В. Ахутина указывает, что у большинства дошкольников с ОНР обнаруживается низкая степень основных свойств внимания. У некоторых испытуемых с общим недоразвитием речи обнаруживается недостаточная сформированность устойчивости внимания, трудности включения, распределения и переключения внимания [2, с. 25].

О.Н. Усанова уточняет, что у детей с ОНР наблюдается определённое своеобразие внимания, которое выражается в виде расстройств концентрации внимания как результат перенапряжения; неадекватных колебаний внимания; недостаточном объеме внимания. «генерализованное и неселективное» внимание; персеверация («прилипание») внимания [47, с.64].

А.П. Воронова уточняет, что вышеизложенные нарушения внимания у детей с общим недоразвитием речи негативное влияние оказывают на ход всех когнитивных функций, ослабляют результативность усвоения знаний, умений и навыков, в особенности словесных [9, с.12].

По наблюдению Н.С. Пантиной, в структуре расстройства психической сферы у детей с ОНР решающее значение имеют расстройства памяти. У данных детей страдает преднамеренная и непреднамеренная память. В качестве этиологии сложностей непреднамеренного запоминания

выступает недостаточный познавательный интерес данных дошкольников. Иллюстративный материал дошкольниками запоминается намного лучше речевого, а непреднамеренное запоминание нарушается в наименьшей мере, чем преднамеренное [42, с. 68].

И.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева замечают, что у дошкольников с ОНР нарушается механическая и смысловая память. Слабая сформированность смысловой памяти связана с низкой логической переработкой приобретаемых сведений. Необходимо отметить, что у данной категории детей имеют место расстройства кратковременной памяти, которые проявляются в виде недостаточного объема и быстроты памяти, инертного увеличения продуктивности запоминания, расстройства логической последовательности повторения рядов, чрезмерной тормозимости с помощью побочных эффектов [19, с. 47].

Т.Г. Визель подчеркивает, что при условно сохранной смысловой, логической памяти у дошкольников заметно страдает словесная память, а также продуктивность запоминания. Часто имеют место ошибки в виде привнесения, повторного наименования объектов, иллюстраций [7, с. 58].

Сформированность разных видов памяти необходима на этапе сопоставления различительного звука с визуальным образом буквы. По мнению С.Ф. Иваненко, благодаря памяти появляется возможность одновременного синтеза последовательности слов. Память непосредственно регулирует овладение традиционным и морфологическим принципами написания. Роль сукцессивных процессов обнаруживается в воспроизведении последовательности движений, звуковых и графических ритмов, необходимых для моделирования и записи структуры слова [20, с. 74].

Влияние мыслительных операций на письменную деятельность прослеживается на всех этапах организации письма, а особенно при составлении смысловой программы последовательных действий и соотнесении мысли с определенной структурой предложения.



О расстройстве мышления у детей с ОНР описывает в своих исследованиях Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина: взаимосвязь между расстройствами речи и иными компонентами познавательной сферы связано со своеобразием мышления. Имея в целом полноценные предпосылки для усвоения мыслительных операций, доступными их возрастному периоду, дошкольники задерживаются в формировании словесно-логического мышления, без коррекционного обучения с большими сложностями усваивают анализ и синтез, сравнение и обобщение. Для небольшого количества дошкольников свойственна ригидность мышления [50, с. 66].

И.Т. Власенко сообщает, что у дошкольников с общим недоразвитием речи обнаруживается слабая сформированность аналитико-синтетических процессов в сфере наглядно-образного и смыслового мышления. Дошкольники испытывают сложности в реализации наглядно-образных задач, не способны вычленить определенные части трудной, многокомпонентной системы. Самые огромные трудности представляют задания направленные на осуществление синтеза определенных признаков предметов. Нарушается также и понятийное мышление, у детей с большими сложностями развеиваются операции обобщения. Дошкольники с общим недоразвитием речи осваивают абстрактные, временные и пространственные термины.

В целом, по данным И.Т. Власенко, мышление дошкольников с общим недоразвитием речи имеет конкретный, инфантильный и стереотипный характер. При осуществлении какого-то задания дошкольники нередко отвлекаются, делают акцент на несущественные детали, упускают основное, не могут адекватно оценить ситуацию. Функция мышления имеет своеобразные черты, которые выражаются в виде импульсивности, беспорядочности, застревании, инертности [8, с. 83].

Моторные функции реализуются в процессах звукового анализа слова (артикуляционная моторика) и «перешифровки» зрительного образа буквы в кинему (мелкая и общая моторика). Последняя операция служит

завершенным звеном в цепочке операций, входящих в состав письма, и способно воздействовать на каллиграфию и на весь ход письма в целом.

Т. В. Гогуадзе, О.Б. Иншакова считают, что степень развитости зрительно-моторной согласованности у дошкольников с ОНР значительно задерживается по сравнению с детьми с нормой. Зрительно-моторная согласованность имеет ошибки, которые дошкольники делают при копировании эталона: модификации тенденции линий, укорочение либо удлинение, смещение фигур друг относительно друга; наклон рисунка в сторону. Данные ошибки выражаются в различной мере (негрубо либо значительно).

Расстройства зрительно-моторной координации приводит к сложностям развития визуального образа букв, сложностям развития верной траектории движений; невозможности копировать графический элемент, неустойчивости почерка [11; 22].

В.А. Илюхина, О. И. Крупенчук упоминает о том, что письмо начинается с мотива, побуждения, задачи, где ведущая роль принадлежит эмоционально–личностной сфере, которая также отвечает за колебания настроения и работоспособности. Создание мотивации является основным фактором усвоения письменной речи в дальнейшем [21; 32].

Таким образом, система функциональных предпосылок процесса письма – это комплекс, входящий в состав речевых и невербальных процессов. Неполноценность данных предпосылок у дошкольников с ОНР не позволяет осуществлять функции звуко-буквенной символизации, графического моделирования фонетической структуры слова и осуществления графо-моторной программы, что ведет к нарушениям письма.

### **1.3 Технологии коррекционной работы по формированию письменной речи у дошкольников с нарушениями звукопроизношения**

Такие авторы как: Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова, Г. А. Каше, Т. Б. Филичева, Л. Н. Ефименкова и др. занимались разработкой методик и технологий по предупреждению нарушений письма. Автоматизация и уточнение поставленных звуков проходит на следующем составе материалов: слоги, слова, связные тексты, звуковой анализ и синтез. Дифференциацией звуков можно начинать заниматься только тогда, когда школьники научились неискаженно артикулировать какой-либо звук. Учеными выделяется два этапа дифференциации звуков:

- первый этап, в который входит сравнение звука на слух, например для сравнения выбираются звуки, отличающиеся от изучаемого каким-либо одним признаком, звук [с] можно сравнить со звуками [з], [ц], [ш].
- на втором этапе проходит дифференциация звуков в произношении.

Благодаря такой последовательности работы можно включать упражнения по различению звуков на слух, что, сначала способствует появлению в речи школьников до сих пор отсутствующих звуков, а потом достаточно облегчает дифференцировку звуков в произношении. Работа по развитию звукового анализа начинается с подготовительного этапа, в задачи которого входит:

- выделение первого ударного гласного;
  - выделение согласного из обратного слога и определение последнего согласного в словах;
  - выделение гласного из положения после согласного, анализ прямого слога.
- На этом подготовительный этап заканчивается, и детям становится доступным анализ слов. В методике Т. Б. Филичевой также, как и в методике Г. А. Каше, основными задачами предупреждения нарушения письма являются:

- формирование звукопроизношения;
- развитие фонематического слуха;
- формирование навыков звукового анализа и синтеза.

Н. А. Никашина пишет следующее: коррекция звукопроизношения должна проводиться одновременно с развитием звукового анализа, а в речи вновь поставленных звуков должно протекать на основе анализа и синтеза всего звукового состава слова и предложений, вместе с этим проводится работа по автоматизации этих звуков, то есть упражнения в правильном использовании поставленного звука в слогах, словах и фразах, при этом в речевом материале не должно быть звуков близких к изучаемому.

Сама система коррекционно-развивающего обучения существует на протяжении нескольких десятилетий, но до настоящего времени ни один специалист дошкольного образования не обращался к такой серьезной, важной и актуальной проблеме, как адаптация традиционных программ к условиям обучения и воспитания детей с тяжелыми речевыми нарушениями, такими как общее недоразвитие речи, заикание, задержка психического развития. Параллельно друг другу идут программы традиционного обучения и воспитания, нормативно развивающихся детей, и специальные программы для детей имеющих речевые нарушения, к большому сожалению точки пересечения двух параллельных прямых пока не найдено. При написании программ для логопедических групп учитывались возрастные нормативы развития детей дошкольного возраста, но все же специалисты в области коррекционной педагогики в своих программах основной упор делают на решение именно коррекционных задач. Но не стоит забывать об общеобразовательных задачах, которые требуют такого же решения, в едином комплексе коррекционно-образовательных и воспитательных мероприятий.

После всего вышеперечисленного проводится дифференциация поставленного звука от звука, с которым он раньше смешивался. Исследования Н. А. Никашиной показали, что при подготовке детей к

обучению грамоте важно соблюдать принципы, которые говорят о том, что необходимо рассредоточить во времени звуки, близкие по артикуляционным и акустическим признакам и подбирать речевой материал таким образом, чтобы в нем не было звуков, близких изучаемому.

Поэтому в работе по предупреждению нарушений письма можно ориентироваться и опираться на принципы, разработанные Н. А. Никашиной.

1. Принцип отсрочки во времени прохождения звуков близких по артикуляционным и акустическим признакам. Формирование фонемы пойдет успешнее, если рассредоточить во времени прохождение звуков близких по артикуляционным и акустическим признакам. Например, нельзя последовательно работать над группами свистящих и шипящих.

2. Принцип особого подхода к отбору речевого материала. При коррекции звукопроизношения нельзя подбирать речевой материал, в котором бы были звуки близкие с изучаемым. Например, если изучается звук [ж], нельзя чтобы в речевом материале были звуки [ш], [щ], [ч]. 3. Необходимо сочетать работу по формированию фонемы с операциями звукового и слогового анализа. Помимо вышеперечисленных принципов в работе логопеда необходимо учитывать и такие принципы, как:

1. Принцип зоны «ближайшего развития» (Л. С. Выготский). Коррекционная логопедическая работа должна строиться с учетом актуального и ближайшего развития.

2. Принцип учёта психологической структуры процесса письма и характера нарушений речевой деятельности (Л. С. Выготский). В ходе коррекционной работы у обучающихся нужно формировать не только определённое умственное действие, а необходимо отработать это действие до автоматизма у ребенка.

3. Принцип деятельностного подхода (П. Я. Гальперин)

4. Принцип обходного пути, опора на сохранные звенья (подключение зрительного, слухового и тактильного анализаторов);

5. Подбор материала, используемого на занятиях. Логопедические занятия должны носить эмоциональный, развивающий и воспитывающий характер. Помимо речи должен развиваться еще и интеллект [6].

В работе с обучающимися начальной школы с дисграфией необходимо минимальное включение новых сложностей и препятствий. На одном логопедическом занятии можно усложнять либо сам речевой материал, либо характер его задания. Правильная работа с детьми-дизартриками будет заключаться в том, что сначала давать детям задания и упражнения на более лёгком для них речевом материале, а затем по мере того, как ребёнок справляется с таким заданием постепенно его усложнять. С учётом ведущих принципов рассмотрены направления коррекционной работы, целью которой является коррекция нарушений письма у младших школьников с дизартрией легкой степени тяжести. Задачи коррекционной работы:

- создание артикуляционного уклада звука;
- создание артикуляционного образа звука;
- автоматизация звук в слогах, словах, предложениях, текстах;
- развитие фонематического слуха;
- развитие звукового анализа и синтеза;
- дифференциация звуков.

С учетом вышеперечисленных задач и принципов коррекционной работы можно построить все содержание логопедических занятий по коррекции нарушений письменной речи.

Работа по коррекции нарушений письменной речи ведется в следующих направлениях:

1. Развитие мелкой моторики.
2. Коррекция нарушений устной речи.
3. Коррекция нарушений письменной речи. На основе изученных методик мы систематизировали их и адаптировали к нашим детям.

Что можно отнести к логопедической технологии нарушений письменной речи?

- Технология логопедического обследования.
- Технология коррекции звукопроизношения.
- Технология коррекции темпо-ритмической стороны речи.
- Технология развития лексико-грамматической стороны речи.

Используя различные технологии и упражнения для коррекции ошибок письма, например такие как:

предложить детям придумать слова на предложенную букву, рассказать и объяснить в чем состоит связь звука и буквы; после того как, дети освоили первое задание, переходим к более сложному заданию, предлагаем придумать слова на заданный слог, сначала в начале слова, затем в середине и в конце слова; далее переходим к сложному заданию, составление схем слогов с использованием цветных фишек: для гласного звука – красный, для твердого согласного – синий цвет, для мягкого согласного – зеленый цвет. Для детей, страдающих дисграфией одним из простых заданий, будет являться – списывание текста. Благодаря списыванию у ребенка идет согласование темпа речи, проговаривания текста и записи этого текста с индивидуальными возможностями каждого ребенка в отдельности.

При обучении детей списыванию необходимо научить детей при списывании запоминать именно слог, а не букву. Из выше сказанного можно сделать вывод, что главной задачей письма является правильное послоговое проговаривание. После того, как ребенок освоил списывание, переходим к

слуховому диктанту. После того, как диктант написан, детям предлагается проверить свою работу самостоятельно. При самостоятельной проверке стоит помнить о том, что при проверке своего диктанта ученик использует простой карандаш, чтобы отличить их от поправок, которые могут встретиться при написании диктанта. Далее используем графический диктант. Наиболее полно эта форма отвечает задаче проверки усвоения детьми пройденных тем по дифференциации смешиваемых пар фонем, то есть тем, составляющих значительную часть при коррекции фонемного анализа и синтеза. Графический диктант выполняет контрольную функцию,

но является щадящей формой контроля, так как исключает из поля зрения детей другие орфограммы.

Не стоит забывать, чтобы добиться результатов, логопед должен вести работу с родителями и давать им нужные и правильные рекомендации:

- очень важно, чтобы у ребенка дома было правильно организовано свое рабочее место;

- важно следить за правильной осанкой ребенка, в то время как он занимается

- поддержание доверительных отношений доброжелательного климата в семье;

- родители или опекуны должны помнить об ответственности за то, что происходит с их ребёнком в школе.

Для развития активной речемыслительной деятельности рекомендуем чтение исследований А.В. Ястребовой и других авторов.

### **Выводы по 1 главе**

1. Письмо – средство запечатления мысли человека с помощью специально созданных условных обозначений (письменных знаков), позволяющего закреплять речь во времени и передавать ее на расстоянии. Процесс письма – довольно сложный, системный, произвольный психический процесс. Письмо предполагает осуществление точного, строго последовательного фонематического анализа слова и соотнесения выделенных звуков с соответствующими фонемами. Нарушение процесса письма может быть полным (аграфия) и частичным (дисграфия).

2. В процессе освоения письма у ребенка формируется учебная мотивация, развивается зрительно-пространственное восприятие, память, волевые процессы. Уровень развития психических процессов, эмоциональноволевой сферы, определенная степень зрелости личности



позволяют быть будущему дошкольнику успешным в различных видах деятельности. Письмо – сложный навык и в полном объеме недоступен дошкольнику. В дошкольных учреждениях проблеме подготовки детей к письму уделяют одностороннее внимание.

3. Дети с общим недоразвитием речи имеют неполноценное развитие речевых и неречевых предпосылок наиболее подвержены риску возникновения нарушений письма. В системе дошкольного образования количество детей, имеющих отклонения в речевом развитии, постоянно растет. Среди них существенную часть составляют дети старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (далее ФФНР), который является одним наиболее распространенным речевым дефектом.

ФФНР часто связано с неспособностью детей на слух воспринимать фонемы родного языка. Следствием отсутствия полноценного восприятия фонем является невозможность их правильного произношения, снижение уровня словарного запаса и грамматического строя и заторможенность развития связной речи в целом. Это происходит вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.

Одной из важнейших проблем логопедии является профилактика нарушений письма у дошкольников с фонетико-фонематическим нарушением речи. Письмо, являясь основным способом фиксации учебной информации, имеет огромное значение в ходе освоения знаний.

## **ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ**

### **2.1 Выявление нарушений письменной речи у дошкольников с расстройствами звукопроизношения**

На констатирующем этапе нашего исследования мы изучали речевые и неречевые психические функции, обеспечивающие процесс письма у старших дошкольников с нарушениями звукопроизношения.

Данная цель потребовала от нас решения следующих задач:

1. Подобрать методики для проведения исследования речевых и неречевых психических функций, обеспечивающих процесс письма у дошкольников с расстройствами звукопроизношения.
2. Выявить речевые и неречевые психические функции, обеспечивающие процесс письма у детей 6-7 лет.
3. Проанализировать полученные результаты.

Исследование проводилось в дошкольном учреждении МДОУ «Детский сад № 90 о. в.» города Магнитогорска. В обследовании приняли участие 10 детей 6-7 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНР).

Обследование проводилось в первой и во второй половине дня в хорошо проветренном помещении, а именно в логопедическом кабинете, индивидуально с каждым ребенком, в течение 20-25 минут. При проведении исследовательской работы использовался наглядный материал: картинки, книги, карандаши, счетные палочки.

В структуру индивидуального обследования предпосылок письма у дошкольников с нарушениями звукопроизношения вошли такие элементы как:

I. Исследование неречевых функций: исследование мелкой моторики, графомоторных навыков, зрительно-пространственного восприятия.

II. Исследование речевых функций: исследования звукопроизношения, фонематического анализа, фонематического синтеза, фонематического восприятия.

Серия I. Исследование неречевых функций.

Блок 1. Исследование мелкой моторики.

Проба 1. Выявление синкинезий (пробы Заззо).

Обе кисти ребенка размещают, на чистый лист бумаги и обводят карандашом. Далее экспериментатор поочередно прикасается к каждому пальцу ребенка, кроме четвертого (движения четвертого пальца и у нормально развивающихся детей сопровождается синкинезиями), и говорит: «Подними лишь данный палец». На контурном изображении наблюдаются произвольные движения других пальцев: односторонние, перекрестные и двусторонние.

Критерии оценки:

4 балла – односторонние синкинезии в части задания;

3 балла – односторонние стойкие синкинезии;

2 балла – перекрестные синкинезии;

1 балл – двусторонние синкинезии.

Проба 2. Оптико-кинестетическая организация движения (пробы «на праксис позы»).

Ребенку предлагается сложить по подражанию 1 и 2 палец в кольцо, вытянуть 2 и 3, 2 и 5, 1 и 2 и т.п. Игровая форма этого задания: поза 2-5 – «сделай козу рогатую», 2-3 «сделай зайчика».

Критерии оценки:

4 балла – осуществление верное, но инертное, с предварительным поиском;

3 балла – осуществление верное при наличии синкинезий;

2 балла – формирование позы с загибанием и удержанием пальцев при помощи второй руки;

1 балл – заданная поза не формируется.

Проба 3. Зрительно-пространственная организация движений.

1) Определение ведущей руки, правых и левых частей тела.

Для исследования ведущей руки применяются такие пробы:

– проба на переплетение пальцев. При леворукости большой палец левой руки располагается сверху;

– проба на аплодирование. При леворукости активное участие принимает левая рука;

– проба «поза Наполеона» (скрещивание рук на груди). У леворуких кисть левой руки оказывается сверху.

Применяется также сопоставление ширины ногтей пальцев (мизинцев).

Для определения ведущей ноги ребенку предлагается встать на одно колено, сделать небольшой прыжок в длину.

Для определения ведущего глаза предлагается посмотреть в дырочку, в калейдоскоп, в отверстие трубки, применяется проба с карандашом.

Для определения ведущего уха ребенку предлагается прислушаться, приложив ухо, например, к двери, чтобы послушать звуки за дверью, прислушаться к тиканью часов, к шороху внутри ракушки и т. д.

2) Выполнение пробы Хэда.

Предварительно выявляется, дифференцирует ли ребенок левую и правую руку. Далее экспериментатор, находясь напротив ребенка, предлагает воспроизвести положение его руки: «Когда я подниму правую руку, ты тоже подними правую руку. Понял? Повтори».

При отсутствии различения «правая – левая рука» предлагается другая инструкция: «Когда я подниму руку, которой я пишу, ты тоже подними руку, которой пишешь. А когда я подниму другую руку, ты тоже подними другую руку».

При эхопраксиях для исключения воздействия визуального образа то же самое задание предлагается осуществить по речевой инструкции:

«Подними правую руку! Возьми правой рукой левое ухо!» и др.

Критерии оценки:

4 балла – верное осуществление в инертном темпе;

3 балла – эхопраксии на истощении или в начале осуществления с дальнейшей «врабатываемостью», ошибки отмечаются самостоятельно;

2 балла – стойкие эхопраксии, но ошибки отмечаются;

1 балл – стойкие эхопраксии, ошибки не отмечаются.

Проба 4. Динамическая организация моторного акта (перебор пальцев).

Предлагается поочередное прикосновение большим пальцем ко 2,3,4,5-му пальцам, которые должны производиться одновременно обеими руками сначала в инертном темпе, 23 серии за 5 секунд, а потом в быстром темпе, 5-7 серий движений за 5 секунд. При затруднениях вводится игровой компонент и словесные команды: «Пусть все пальчики по очереди поздороваются с большим пальцем, раз, два, три, четыре...».

Критерии оценки:

4 балла – осуществление верное, но в несколько инертном темпе;

3 балла – дезавтоматизация движений на фоне истощения;

2 балла – явление персеверативности на фоне истощения;

1 балл – выраженная персеверативность движений.

Проба 5. Реципрокная координация движений (пробы Озерецкого).

Предлагается поочередное и одновременное сжатие кистей.

Вначале экспериментатор демонстрирует, как следует воспроизводить движения руками. Если ребенок не сможет повторить движения, то повторный показ сопровождается инструкцией: «Положи обе руки на стол – вот так. Одну сожми в кулак, а другая пусть лежит спокойно. А теперь сделай наоборот. Продолжай движения вместе со мной».

Критерии оценки:

4 балла – движения согласованные, плавные, но инертные;

3 балла – дезавтоматизация и расстройство согласованности на фоне истощения;

2 балла – стойкое расстройство согласованности, изолированность движений;

1 балл – выраженная персеверативность движений.

Проба 6. Ассиметричное постукивание.

Первая часть задания – воспроизвести по подражанию 5-9 серий движений из переменного постукивания: два раза одной рукой и один раз – другой (2-1). Во второй части задания порядок ударов противоположный (1-2). Задание предлагается дважды: в быстром темпе (8-9 серий за 5 сек) и в более медленном (6-6 серий за 5 сек. При затруднениях вводится речевой подсчет ударов, игровая ситуация).

Критерии оценки:

4 балла – умеренный темп в первой части задания, но замедляющийся во второй;

3 балла – замедленность движений с тенденцией к дезавтоматизации в первой части, во второй – выраженная истощаемость, пропульсивные удары, ребенок замечает ошибки, принимает помощь;

2 балла – выраженная истощаемость, много пропульсивных ударов в первой части, во второй – персеверации, одинаковость движений обеих рук, малая эффективность помощи;

1 балл – беспорядочное отстукивание, помощь неэффективна.

Уровень сформированности мелкой моторики:

В (высокий уровень) – 3,4-4 балла. У детей сформирован мелкой моторики. У детей достаточно хорошо развита отчетливость и координация движений. Движения пальцев и кистей рук точные, ловкие, со всеми заданиями справляются быстро и легко.

С (средний уровень) – 2,6-3,3 балла. У детей невыраженная недостаточность мелкой моторики. У ребенка отмечается ограничение

объема движений, трудности изменения заданного положения пальцев рук, снижение тонуса мускулатуры, недостаточная их точность.

НС (уровень ниже среднего) – 1,8-2,5 балла. У детей выраженная недостаточность мелкой моторики. У детей отсутствует последовательность движений, наблюдается замедленный или убыстренный темп движений, я скованные движения, содружество пальцев, неловкость, нарушена координация, целенаправленность, точность движений рук.

Н (низкий уровень) – 1-1,7 баллов. У детей не сформирован мелкой моторики. Дети не понимают задания и не способны их выполнить.

Блок 2. Исследование графомоторных навыков.

Проба 1. Графические пробы.

Ребенку следует, не отрывая карандаш от бумаги, повторить графические ряды из одного либо двух чередующихся звеньев: «цепочка», «заборчики», «башня-крыша».

Для анализа регулирующей функции речи задания предлагаются в двух вариантах: вначале – по наглядному образцу, а затем – по словесной инструкции: башня – крыша – башня – крыша.

Критерии оценки:

4 балла – в конце ряда – инертность, отрыв карандаша от бумаги;

3 балла – при сохранности топологической схемы значительная истощаемость, расстройство плавности, микро- и макрогравии;

2 балла – утрата топологической схемы в конце графического ряда;

1 балл – отсутствие топологической схемы.

Проба 2. «Дорожки» (по Л.А. Венгеру).

Цель: охарактеризовать точность движений, степень подготовленности руки к освоению письмом, сформированность внимания и контроля за собственными действиями.

Задание предполагает проведение ребенком линий, соединяющих различные детали рисунка. На рисунке изображены дорожки, у одного конца которых стоят машины, у другого – дом. Машина должна «проехать» по

дорожке к дому. Ширина дорожек подбирается так, чтобы задание было достаточно трудным, но доступным ребенку. Тип дорожек усложняется от первой к последней.

Экспериментатор предлагает ребенку соединить линией машину с домиком, не съезжая с дорожки.

Инструкция: «Здесь изображены машинки и дорожки с домиками. Попробуй соединить линией машину с домиком, не съезжая с дорожки. Тебе понятно задание? Тогда приступай к работе».

Критерии оценки:

4 балла – при выполнении задания выходы за пределы дорожки отсутствуют, карандаш не отрывается от бумаги;

3 балла – выходы за пределы дорожки отсутствуют, карандаш отрывается не более трех раз;

2 балла – выходы за пределы дорожки отсутствуют, карандаш отрывается не более трех раз, наблюдаются синкинезии;

1 балл – не более трех выходов за пределы «дорожки», неровная дрожащая линия, очень слабая, почти невидимая, или линия с очень сильным нажимом, синкинезии.

Проба 3. «Узоры» и «Линии» (по В. Мытацину).

Задания предполагают дорисовывание усложняющихся узоров либо линий разной траектории.

Цель: охарактеризовать произвольность движений руки, умение координировать движения в процессе выполнения заданий.

Экспериментатор на листе нелинованной бумаги рисует начальную часть узора или линии конкретной траектории, а ребенок продолжает их осуществление.

Критерии оценки:

4 балла – верное осуществление задания, узор соответствует образцу по величине, стройности, ритму, элементам;

3 балла – задание выполняется медленно, неуверенно;



2 балла – задание выполняется медленно, неуверенно, с отрывом карандаша от бумаги;

1 балл – нарушена плавность движений, появляются микро - и макрографии.

Уровень сформированности графомоторных навыков:

В (высокий уровень) – 3,4-4 балла. У детей сформированы графомоторные навыки. У детей сформированы общие и базовые графические умения и навыки. Эти дети приняли и поняли условия всех предложенных заданий, выполнили их без ошибок до конца, интересовались оценкой экспериментатора.

С (средний уровень) – 2,6-3,3 балла. У детей невыраженная недостаточность графомоторных навыков. Дети ориентировались на листе бумаги, у них отмечался правильный захват карандаша и действия с ним, но нажим карандашом на бумагу был слабым, поэтому изображения оставались нечеткими. Эти дети все задания приняли и поняли их условия, но при выполнении заданий по образцу допускали ряд ошибок.

НС (уровень ниже среднего) – 1,8-2,5 балла. У детей выраженная недостаточность графомоторных навыков. Дети не смогли удерживать правильную позу при выполнении предложенных заданий. У них отмечался низкий уровень сформированности ориентировки на альбомном и тетрадном листах бумаги, неправильный захват и действия с карандашом. Дети принимали задания, но не всегда понимали их условия. Они допускали много ошибок при выполнении заданий, не ориентировались на образец; не закончив одно задание, стремились начать выполнять новое.

Н (низкий уровень) – 1-1,7 баллов. У детей не сформированы графомоторные навыки. Дети не соблюдали правильную позу при выполнении графических задания. Они принимали ряд заданий, но не понимали их условия. Эти дети не ориентировались на альбомном и тетрадном листах бумаги, не работали по образцу. Они неверно держали в руке карандаш, действовали руками хаотично, несогласовано.

Блок 3. Исследование зрительно-пространственного восприятия.

Проба 1. «Словесная ориентировка» (Л.И. Плаксина).

Цель: специфика освоения речевых обозначений пространства и пространственных отношений (по отношению к плоскости, другим изображениям).

Материал: карточка с девятью изображениями, картинка с шестью цветными карандашами, 9 предметных картинок, сюжетная картинка комнаты, картина с изображением перспектив.

Инструкция: «Покажи правую, левую руку, ногу, ухо и др.».

1. На картинке 9 изображений. «Где находится собака» и др.  
2. На картинке горизонтально нарисованы 6 цветных карандашей. «Где находится синий, красный и др. карандаши».

3. «Назови, где расположены картинки». (3 раза по 3 картинки, размещаются на плоскости стола – выясняются пространственные отношения между предметами, расположенными вертикально).

4. Картинка с изображением предметов в перспективе: «Расскажи, что находится ближе от тебя, дальше?».

5. Сюжетная картинка комнаты, предметов быта и людей: «Расскажи, где что находится в комнате».

Критерии оценок:

3 балла – ребенок применяют относительно точные обозначения пространства, соотносит с рядом находящимися объектами;

2 балла – ребенок применяют приблизительные обозначения, опираясь только на объекты, находящиеся рядом (соотнесение то с плоскостью, то с предметами);

1 балл – ребенок при ответе использует указательные жесты и слова «тут», «вот», «здесь», соотнесение не определяется.

Проба 2. «Практическая ориентировка» (Л.И. Плаксина).

Цель: исследовать наличие знаний о микроплоскости и микропространстве и умение практически ориентироваться на базе данных сведений, применять схему.

Материал: лист бумаги, карандаши, игрушки, схема с контурным изображением предметов.

Инструкция:

1. «Нарисуй на листе бумаги: в центре – круг; слева – квадрат; выше круга – треугольник; ниже – прямоугольник; над треугольником – 2 маленьких круга; под прямоугольником – маленький круг.

2. В шкаф с тремя полками расставить по речевому указанию предметы: «На среднюю полку в левый угол посадить мишку. На нижнюю, в середину поставить матрешку и т.д.» После назвать местоположение.

3. «Встань в центре комнаты и расскажи, что располагается слева, справа, впереди, сзади от тебя».

4. Ребенку дают схему с контурным изображением предметов, реальные предметы. «Посмотри на схему и расставь предметы на столе согласно схеме. Расскажи о местоположении каждой игрушки».

Критерии оценки:

3 балла – ребенок понимает инструкции, осуществляет верно соответствующие действия при работе на микроплоскости и микропространстве, пользуется при описании пространственного положения двумя ориентирами (плоскость и предметы на ней; объекты ориентиров и точка отсчета), верно применяя словесные обозначения. Соотносит практические действия со словом, схемой, дифференцирует удаленность.

2 балла – сложности соответствия действия со словом и схемой, требуется разделять инструкции на последовательные действия, ошибки при ориентировки на микроплоскости листа и стола, в ориентировки в микропространстве, при описании использует ориентир на плоскость.

1 балл – нет взаимосвязи между словом, схемой, действием, удаленность на глаз не установлены, при ответах приблизительные либо указательные слова и жесты.

Проба 3. «Определи и раскрась» (С.Г. Шевченко).

Цель: исследовать специфику развития пространственных представлений (зеркальное отражение с разворотом на 180°), сформированности понятий «справа – слева», «сзади – спереди», «вверху – внизу», умение оперировать мыслительными образами.

Материал: 4 картинки, цветные карандаши.

Инструкция:

1. «Незнайка в правой руке держит зеленый воздушный шар, а в левой – цветок. Дорисуй картинки».

2. «У Маши апельсин лежит слева, а у Даши – справа. Напиши имена девочек в клеточках вверху и внизу».

3. «Мальчики играют в теннис. Саша находится за сеткой. Справа от него Маша. С другой стороны сетки находится Тима и Дима. Даша стоит справа или слева от Тимы? Назови имена детей. Напиши первую букву имени в квадратах рядом с изображением детей (или закрась квадраты)».

4. «Регулировщик» – раскрась красным карандашом милиционера, у которого поднята правая рука, синим – у которого поднята левая рука.

Критерии оценки:

3 балла – ребенок верно выполняет все задания;

2 балла – ребенок выполняет некоторые задания с ошибками.

1 балл – ребенок выполняет все задания неправильно.

Проба 4. «Положение в пространстве» (М. Безруких, Л. Морозова»).

Цель: исследовать умение узнавать повернутые и перевернутые в пространстве геометрические фигуры, группы фигур и буквы.

Материал: тестовый буклет, простой карандаш.

Инструкция:

1. «Посмотри на первую строчку. Здесь нарисованы УГОЛКИ. Они все изображены по-разному, но среди них есть один, нарисованный также, как образец. Найди точно такой же уголок среди остальных и зачеркни его. Смотри внимательно, уголки очень похожи, но лишь один из них «правильный».

2. «А здесь нужно найти точно такой же круг, как на образце и зачеркнуть его».

3-4. «Здесь изображены три фигуры, но они размещены не просто так, а в конкретной последовательности. Внимательно посмотри на них, найди точно такую же группу фигур среди остальных и зачеркни ее».

5. «Посмотри на образец, нарисованы два треугольника. Тебе нужно найти точно так же нарисованные фигуры среди остальных в сериях и зачеркнуть их».

6. «Посмотри на образец, на котором изображены: круг, квадрат и треугольник. Тебе необходимо найти точно так же нарисованные фигуры среди остальных в сериях и зачеркнуть их».

7-8. «А в данных заданиях образец – буква. Найди точно такую же среди остальных в сериях и зачеркни ее».

Критерии оценки:

3 балла – ребенок верно указал фигуру;

2 балла – ребенок отметил неверную фигуру, но после проверки нашел ошибку и самостоятельно устранил ее;

1 балл – ребенок отметил неверную фигуру.

Проба 5. «Пространственно-арифметический диктант» (Е. К. Ворхотова, Н. В. Дятко, Е. В. Сазонова).

Цель: выявить умение ребенка ориентироваться в пространстве (вправо, влево, вверх, вниз), выявить умение действовать по правилам, понимать устную инструкцию и удерживать ее в памяти.

Материал: таблица с шестью клетками.

Инструкция:

Таблица предъявляется ребенку со словами: «Посмотри, здесь изображена девочка». Затем ребенку задаются такие вопросы:

1. Если она из своей клеточки пойдет вправо на одну клеточку, то где она окажется? Что она там найдет? Сколько?

2. Дальше она из этой клеточки пойдет вверх тоже на одну клеточку. Где она окажется? Сколько у нее теперь стало ягод? и др.

Критерии оценки:

3 балла – ребенок верно выполнил 5-6 действий из 6 возможных;

2 балла – ребенок верно выполнил 3-4 действия из 6 возможных;

1 балл – ребенок верно выполнил 1-2 действия из 6 возможных.

Проба 6. «Копирование» (М. Безруких, Л. Морозова).

Цель: исследовать пространственный анализ и умение копировать нетрудные формы.

Материал: тестовый буклет, простой карандаш.

Инструкция: «Посмотри внимательно на рисунок-задание. Ты видишь фигуру. На что она похожа? Но она нарисована не просто так, а по точкам, т. е. каждая линия идет от одной точки к другой. Тебе нужно нарисовать такую же фигуру, соединяя линиями свободные точки. Будь внимателен, следи, от какой точки, к какой идут линии».

Критерии оценки:

3 балла – ребенок верно воспроизводил рисунок, изображенный в задании;

2 балла – ребенок рисует линии не так, как они размещены на образце;

1 балл – ребенок не способен воспроизвести образец.

Уровни сформированности зрительно-пространственного восприятия:

В (Высокий уровень) – 2,6-3 балла. У детей сформировано зрительнопространственное восприятие. Дети сразу же приступали к выполнению задания, безошибочно ориентировались в схеме собственного тела и в пространстве кабинета, четко и точно действовали по словесным инструкциям. С помощью грамматических конструкций с предлогами

оречевляли пространственное расположение предметов по отношению друг к другу и к самому себе.

С (средний уровень) – 1,5-2,5 баллов. У детей недостаточно сформировано зрительно-пространственное восприятие. Движения рук и ног носили неуверенный, поисковый характер (средний уровень). Эти дети своеобразно воспринимали схему собственного тела. Они правильно, но неуверенно определяли левую и правую руки и ошибались, когда требовалось показать правую и левую ноги: считали левую ногу правой и, наоборот, правую ногу – левой. Отмечались трудности переключения с одной позы на другую, например, при последовательном поднятии правой руки и касании левой рукой правого уха. Дети с трудом соотносили отдельные операции с указанной экспериментатором позой.

Н (низкий уровень) – 1-1,4 балла. У детей не сформировано зрительно-пространственное восприятие. При выполнении задания допускались грубые ошибки (недостаточно сформированы пространственные представления: не ориентируется по словесному указанию, требуется практическая помощь педагога, грубо нарушены локомоции, не понимает словесных обозначений сложных пространственных отношений предметов: сзади, сбоку, из-за, справа, слева, неумение дать характеристику собственного положения в пространстве по отношению к предметам) или же требовалась значительная словесная и действенная помощь со стороны педагога.

Суммарный уровень сформированности неречевых функций:

В (высокий уровень) – 3,4-4 балла. У детей сформированы неречевые функции. Дети правильно, точно, быстро и самостоятельно выполняли задания на исследование мелкой моторики, графомоторных навыков, зрительно-пространственного восприятия.

С (средний уровень) – 2,6-3,3 балла. У детей невыраженная недостаточность неречевых функций. Они испытывают трудности при

выполнении заданий на исследование мелкой моторики, графомоторных навыков, зрительно-пространственного восприятия.

НС (уровень ниже среднего) – 1,8-2,5 балл. У детей выраженная недостаточность речевых функций. Они не могут придумать самостоятельно задания на исследование мелкой моторики, графомоторных навыков, зрительно-пространственного восприятия. Им требуется помощь экспериментатора.

Н (низкий уровень) – 1-1,7 баллов. У детей не сформированы речевые функции. Дети не понимают задания и не способны их выполнить.

Серия II. Исследование речевых функций.

Блок 1. Исследование звукопроизношения.

Проба 1: выявление произношения изолированных звуков.

Цель: исследование изолированного произношения звуков.

Процедура и инструкция. «Я буду произносить звуки, ты слушай и повторяй за мной». Произносили звуки: [с], [с'], [з], [з'], [ц], [ш], [ж], [ч], [щ], [р], [р'], [л], [л'], [к], [к'], [х], [й].

Проба 2: выявление произношения звуков в слогах разной конструкции.

Цель: исследование произношения звуков в слогах.

Материал исследования: слоги.

[с] – са, со, су; ас, ос, ус;

[с'] – ся, си, се;

[з] – за, зо, зу; аз, оз, уз;

[з'] – зя, зи, зю;

[ц] – ца, цо, цу; ац, оц, уц;

[ш] – ша, шо, шу; аш, ош, уш;

[ж] – жа, жо, жу; аж, ож, уж;

[ч] – ча, чо, чу; ач, оч, уч;

[щ] – ща, що, щу; ащ, ощ, ущ;

[р] – ра, ро, ру; ар, ор, ур;

[р'] – ря, ри, рю; аря, ире, орю;



[л] – ла, ло, лу; ал, ол, ул;  
[л'] – ля, ли, ле; али, улю, аля;  
[к] – ка, ко, ку; ак, ок, ук;  
[к'] – кя, ки, ке;  
[х] – ха, хо, ху; ах, ох, ух;  
[й] – ай, ой, уй, ий.

Проба 3: выявление произношения звуков в словах.

Цель: исследование произношения звуков в словах.

Материал исследования: предметные и сюжетные иллюстрации.

[с] – сумка, посуда, поднос;  
[с'] – сетка, апельсин, лось;  
[з] – зонт, коза;  
[з'] – земляника, зима;  
[ц] – цапля, кольцо, месяц;  
[ш] – шапка, кошка, мышь;  
[ж] – жук, пижама;  
[ч] – часы, почка, мяч;  
[щ] – щенок, ящик, плащ;  
[р] – рука, топор, баран;  
[р'] – река, веревка, календарь;  
[л] – лампа, стул, белка;  
[л'] – лимон, соль, котлета;  
[к] – кот, собака, песок;  
[к'] – кегли, тапки;  
[х] – хлеб, петух, муха;  
[й] – йод, чайка, клей.

Проба 4: выявление произношения звуков во фразах, насыщенных проверяемым звуком.

Цель: исследование отраженного повторения фраз с обследуемыми звуками.

Материал исследования: предложения.

Инструкция: «Повтори за мной предложения».

Лариса разбила тарелку.

Слышится шелест сухого камыша.

Часовщик чинит часики.

У наседки шесть цыплят.

В чаще щебечут птицы.

Носильщик тащит вещи.

Результаты проб оценивались по следующим критериям:

3 балла – правильный и точный ответ;

2 балла – частично правильный ответ, выполненный с ошибками;

1 балл – неправильный ответ или невыполнение.

Типы нарушений звукопроизношения:

ЕН – единичные нарушения звукопроизношения – 2,6-3 балла. Данный уровень, рассматриваем в качестве речевой нормы. Дети могли правильно произнести звук изолированно, в словах, при повторении фраз, но в речевом потоке смешивали его с другим, близким по артикуляции или звучанию.

МН – мономорфное нарушение звукопроизношения – 1,5-2,5 баллов. К этому типу относятся нарушения, при которых неправильно произносятся один звук или звуки одной фонетической группы, имеющие сходную артикуляцию. Дети правильно произносили звук изолированно, но искажали или пропускали во всех словах и во фразовой речи, то есть правильный звук есть, но он не автоматизирован.

ПН – полиморфное нарушение звукопроизношения – 1-1,4 балла. К этому нарушению относятся нарушения, при которых дефектно произносятся звуки разных групп (свистящие и соноры). При этом типе звукопроизношения наблюдается множественные нарушения звуков изолированно, в слогах, словах и предложениях, либо полное неумение произнести звук (ни во фразах, ни в отдельных словах, ни изолированно, ни повторить по образцу).

## Блок 2. Исследование фонематического восприятия.

Проба 1: определение уровня сформированности умений узнавать звук на фоне слова.

Описание: детям предлагалось прослушать слово и определить наличие звука [м] в данном слове.

Речевой материал: мак, морковка, голова, лампа, диван, дом, доска, комната.

Проба 2: определение уровня сформированности умений узнавать звук на фоне слова.

Описание: ребенку предлагалось назвать, что нарисовано на картинках и отобрать картинки, в названиях которых слышится звук [с]».

Предлагаемые предметные картинки: стол, шкаф, сапоги, туфли, сумка, цветок.

Проба 3: определение уровня сформированности умений вычленять ударный и безударный гласный звук из слова.

Описание: ребенку предлагалось послушать слова и назвать первый звук в слове: ослик, уголь, ива, эхо; утюг, игла, абрикос, экскаватор.

Проба 4: определение уровня сформированности умений вычленять согласный звук из слова.

Описание: ребенку предлагалось послушать и назвать первый звук в словах: ваза, моль, сом, полка, гусь. Затем предлагается послушать другие слова и назвать последний звук в этих словах: дом, суп, рот, лук, сон. За каждую серию слов выставляются баллы.

Проба 5: определение уровня развития умения определять место звука в слове.

Описание: ребенку предлагалось разложить предметные картинки (дом, моряк, самолет) так, чтобы первой оказалась та, в названии которой звук [м] слышится первым, затем последним.

Уровень сформированности фонематического восприятия:

В (высокий уровень) – 2,6-3 балла. У детей сформировано фонематическое восприятие. Дети правильно, точно, самостоятельно и быстро узнают звуки на фоне слова, вычленяют ударный и безударный гласный звук из слова, вычленяют согласный звук из слова, определяют место звука в слове.

С (средний уровень) – 1,1-2,5 балла. У детей невыраженная недостаточность фонематического восприятия. Они испытывают трудности при узнавании звуков на фоне слова, вычленении ударного и безударного гласного звука из слова, вычленении согласного звука из слова, определении места звука в слове.

НС (уровень ниже среднего) – 1,6-2 балл. У детей выраженная недостаточность фонематического восприятия. Дети не могут самостоятельно узнать звуки на фоне слова, вычленить ударный и безударный гласный звук из слова, вычленить согласный звук из слова, определить место звука в слове. Им требуется помощь экспериментатора.

Н (низкий уровень) – 1-1,5 баллов. У детей не сформировано фонематическое восприятие. Дети не понимают задания и не способны их выполнить.

Блок 3. Исследование фонематического анализа.

Проба 1: определение уровня развития умения определять порядок звуков в слове.

Описание: Ребенку предлагалось прослушать слова и назвать все звуки слова по порядку.

Речевой материал: сон, мак, муха, камыш.

Проба 2: определение уровня развития умения подсчитать количество звуков в словах.

Описание: Ребенку предлагалось прослушать слово и посчитать сколько звуков в этом слове.

Речевой материал: рак, луна, банан, лампа.

Проба 3: установление уровня развития умения определять место звука в слове по отношению к другим звукам этого слова.

Описание: ребенку предлагается определить, какой звук следует после, какой перед, а какой между предложенными звуками.

Речевой материал: слово «пол» определить, какой звук стоит после звука [п], какой звук в слове «рот» стоит после звука [о], какой звук в слове «труба» стоит после звука [т]».

Слово «сон» определить, какой звук стоит перед звуком [о], какой звук в слове «лук» стоит перед звуком [к]».

Какой звук стоит между звуками [м] и [к] в слове «мак», какой звук находится между звуками [л] и [к] в слове «лук», какой звук стоит в слове «дом» между звуками [д] и [м]».

Уровень сформированности фонематического анализа:

В (высокий уровень) – 2,6-3 балла. У детей сформирован фонематический анализ. Дети правильно, точно, быстро и самостоятельно определяют порядок звуков в слове, подсчитывают количество звуков в словах, определяют место звука в слове по отношению к другим звукам этого слова.

С (средний уровень) – 2,1-2,5 балла. У детей невыраженная недостаточность фонематического анализа. Дети испытывают сложности при определении порядка звуков в слове, подсчете количества звуков в словах, определении места звука в слове по отношению к другим звукам этого слова.

НС (уровень ниже среднего) – 1,6-2 балла. У детей выраженная недостаточность фонематического анализа. Дети не могут самостоятельно определить порядок звуков в слове, подсчитать количество звуков в словах, определить место звука в слове по отношению к другим звукам этого слова. Им требуется помощь экспериментатора.

Н (низкий уровень) – 1-1,5 баллов. У детей не сформирован фонематический анализ. Дети не понимают задания и не способны их выполнить.

Блок 4. Исследование фонематического синтеза.

Проба 1: определение уровня умения составлять слова из слогов.

Описание: Ребенку предлагалась игра «Составь слово». Где называется несколько слогов, ребенок определяет, какое получится слово».

Речевой материал: по-ле, пол-ка, са-ра-фан, ве-ло-си-пед.

Проба 2: определение уровня умения составлять слова из звуков.

Описание: Ребенку предлагалось несколько звуков, прослушав их называет слово.

Речевой материал: с, о, к; к, о, т; р, у, к, а; ш, а, п, к, а.

Проба 3: определение уровня умения составлять слова из звуков, данных в нарушенной последовательности.

Описание: Ребенку называлось несколько звуков, но только в перепутанном порядке, прослушав их называет слово из этих звуков.

Речевой материал: д, м, ы; д, м, о; л, к, у.

Уровень сформированности фонематического синтеза:

В (высокий уровень) – 2,6-3 балла. У детей сформирован фонематический синтез. Дети правильно, точно, быстро и самостоятельно составляли слова из слогов, из звуков из звуков, данных в нарушенной последовательности.

С (средний уровень) – 2,1-2,5 балла. У детей невыраженная недостаточность фонематического синтеза. Дети испытывают сложности при составлении слов из слогов, из звуков из звуков, данных в нарушенной последовательности.

НС (уровень ниже среднего) – 1,6-2 балл. У детей выраженная недостаточность фонематического синтеза. Они не могут самостоятельно составлять слова из слогов, из звуков из звуков, данных в нарушенной последовательности. Им требуется помощь экспериментатора.

Н (низкий уровень) – 1-1,5 баллов. У детей не сформирован фонематический синтез. Дети не понимают задания и не способны их выполнить.

## Блок 5. Исследование фонематических представлений.

Проба 1: выявление слова, придуманное на заданный звук.

Описание: Ребенку предлагался звук, на который он должен придумать слово.

Речевой материал: ([к], [м], [н], [р], [ш], [т], [с], [д], [в], [ж]) (всего 10 звуков).

Проба 2: выявление слова, придуманное с заданным звуком в середине слова.

Описание: Ребенку предлагалось придумать с заданным звуком в середине слова.

Речевой материал: [р], [с], [м], [н], [к], [т], [л], [х], [м], [ш] (всего 10 звуков).

Проба 3: выявление слова, придуманное с заданным звуком в конце слова.

Описание: Ребенку предлагался звук, придумать с заданным звуком на конце слова.

Речевой материал: ([м], [т], [ш], [н], [к], [с], [р], [п], [л], [ч]). (всего 10 звуков).

Уровень сформированности фонематических представлений:

В (высокий уровень) – 2,6-3 балла. У детей сформированы фонематические представления. Дети правильно, точно, быстро и самостоятельно придумывают слова с заданным звуком в начале, середине слова и конце слова.

С (средний уровень) – 2,1-2,5 балла. У детей невыраженная недостаточность фонематических представлений. Они испытывают трудности при придумывании слов с заданным звуком в начале, середине слова и конце слова.

НС (уровень ниже среднего) – 1,6-2 балл. У детей выраженная недостаточность фонематических представлений. Они не могут придумать

самостоятельно слова с заданным звуком в начале, середине слова и конце слова. Им требуется помощь экспериментатора.

Н (низкий уровень) – 1-1,5 баллов. У детей не сформированы фонематические представления. Дети не понимают задания и не способны их выполнить.

Для исследования фонематического восприятия, фонематического анализа, фонематического синтеза и фонематических представлений предусмотрены следующие критерии оценок:

3 балла – задание выполнено без ошибок;

2 балла – допущена одна ошибка в ходе выполнения задания или справился с заданием без ошибок, но только после повторного объяснения;

1 балл – задание не выполнено.

Суммарный уровень сформированности речевых функций:

В (высокий уровень) – 2,6-3 балла. У детей сформированы речевые функции. Дети правильно, точно, быстро и самостоятельно выполняли задания на исследование звукопроизношение, фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений.

С (средний уровень) – 2,1-2,5 балла. У детей невыраженная недостаточность речевых функций. Они испытывают трудности при выполнении заданий на исследование звукопроизношение, фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений.

НС (уровень ниже среднего) – 1,6-2 балл. У детей выраженная недостаточность речевых функций. Они не могут придумать самостоятельно выполнить задания на исследование звукопроизношение, фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений. Им требуется помощь экспериментатора.

Н (низкий уровень) – 1-1,5 баллов. У детей не сформированы речевые функции. Дети не понимают задания и не способны их выполнить.



После проведения обследования дошкольников с нарушениями звукопроизношения на выявление речевых и неречевых психических функций, обеспечивающие процесс письма нами были получены результаты.

Результаты изучения мелкой моторики у дошкольников с ФФНР отображены на Рисунке 1.

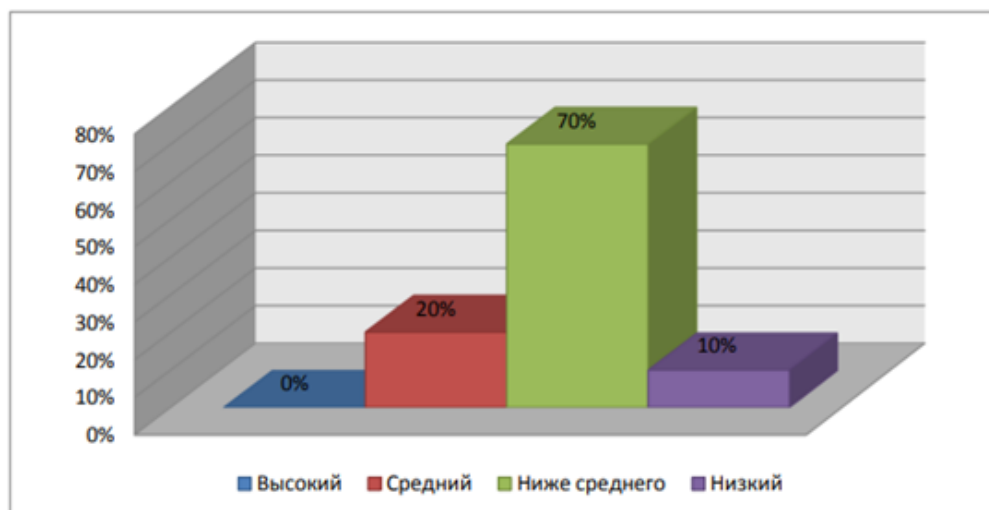


Рисунок 1 - Уровни сформированности мелкой моторики у дошкольников

Как видно из Рисунка 1, в процессе выполнения пробы на изучение мелкой моторики у 20 % детей наблюдается средний уровень. У детей с данным уровнем отмечалось ограничение объема движений, трудности изменения заданного положения пальцев рук, снижение тонуса мускулатуры, недостаточная их точность. Для 70 % дошкольников был характерен уровень сформированности мелкой моторики ниже среднего. У них отсутствовала последовательность движений, наблюдался замедленный или убыстренный темп движений, скованные движения, содружество пальцев, неловкость, нарушение координация, целенаправленность, точность движений рук. Лишь у 10 % испытуемых был низкий уровень, в ходе которого дети не понимали задания и не способны их выполнить.

Наиболее легким заданием для одного ребенка оказалось задание на выявление синкинезий. У трех дошкольников при выполнении задания – обвести карандашом контурное изображение отмечались односторонние

непроизвольные односторонние движения в части заданий. Для трех детей были характерны односторонние стойкие синкинезии при выполнении данного задания. У трех испытуемых наблюдались перекрестные синкинезии при контурном изображении предмета.

Один ребенок выполнил задание на оптико-кинестетическую организацию движения верно в замедленном темпе, с предварительным поиском. Четыре дошкольника выполнили предлагаемое задание экспериментатора верно при наличии синкинезий. У трех детей данное задание вызвало значительные трудности, так как у детей формирование позы с загибанием и удержанием пальцев происходило при помощи второй руки. Для двоих испытуемых предложенное задание стало недоступно, заданная поза у них не формируется.

При выполнении проб для изучения ведущей руки, ноги, глаза, уха, а также выполнение пробы Хэда у четырех детей обнаруживались эхопраксии на фоне истощения в начале осуществления с последующей «вработываемостью», ошибки замечались самостоятельно. У троих испытуемых наблюдались устойчивые эхопраксии, но ошибки замечались. Для трех испытуемых были характерны стойкие эхопраксии, при котором ошибки не отмечались.

При выполнении заданий на перебор пальцев для четверых детей была характерна дезавтоматизация движений на фоне истощения. В ходе выполнения задания на исследование динамической организации двигательного акта у троих испытуемых наблюдалось явление персеверативности на фоне истощения. У четверых дошкольников отмечалась выраженная персеверативность движений при выполнении пробы на перебор пальцев. Для двух детей была свойственна выраженная персеверативность движений.

При выполнении проб Озерецкого у одного ребенка были координированные, плавные, но замедленные движения. Для двоих испытуемых была характерна дезавтоматизация и нарушение координации

на фоне истощения. У пяти детей наблюдалось стойкое нарушение координации, изолированность движений. Выраженная perseverативность движений наблюдалась у двух человек.

В ходе изучения ассиметричного постукивания у одного дошкольника отмечался умеренный темп в первой части задания, но замедляющийся во второй. Для двух испытуемых была характерна замедленность движений с тенденцией к дезавтоматизации в первой части, во второй – выраженная истощаемость, пропульсивные удары, дети замечали ошибки, принимали помощь. При выполнении данного задания у пяти детей наблюдалась выраженная истощаемость, много пропульсивных ударов в первой части, во второй – perseverации, одинаковость движений обеих рук, малая эффективность помощи.

Результаты исследования графомоторных навыков у дошкольников с ФФНР, представлены на Рисунке 2.

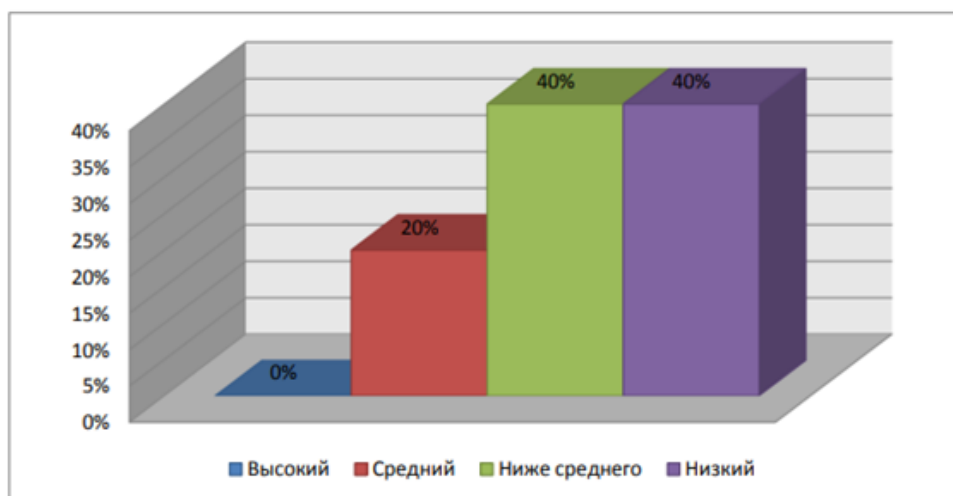


Рисунок 2 - Уровни сформированности графомоторных навыков у дошкольников

Как видно из Рисунка 2, в процессе выполнения пробы на исследование графомоторных навыков у 20 % детей обнаруживается средний уровень. При данном уровне дети ориентировались на листе бумаги, у них отмечался правильный захват карандаша и действия с ним, слабый нажим карандашом на бумагу, поэтому изображения оставались нечеткими. Эти дети все задания

приняли и поняли их условия, но при выполнении заданий по образцу допускали ряд ошибок. У 40 % отмечался уровень сформированности графомоторных навыков ниже среднего, при котором дошкольники не смогли удерживать правильную позу при выполнении предложенных заданий. У них отмечался низкий уровень сформированности ориентировки на альбомном и тетрадном листах бумаги, неправильный захват и действия с карандашом. Дети принимали задания, но не всегда понимали их условия. Они допускали много ошибок при выполнении заданий, не ориентировались на образец; не закончив одно задание, стремились начать выполнять новое. У 40 % испытуемых был выявлен низкий уровень графомоторных навыков. Эти дети не соблюдали правильную позу при выполнении графических задания. Они принимали ряд заданий, но не понимали их условия, не ориентировались на альбомном и тетрадном листах бумаги, не работали по образцу. Дети неверно держали в руке карандаш, действовали руками хаотично, несогласовано.

При выполнении графической пробы у двух дошкольников отмечалось в конце ряда – замедление, отрыв карандаша от бумаги. При сохранности топологической схемы выраженная истощаемость, нарушение плавности, микро- и макрогравии наблюдалось у троих детей. Менее половины испытуемых смогли выполнить задание, при котором обнаруживалась утрата топологической схемы в конце графического ряда. Отсутствие топологической схемы выявлено у двух испытуемых.

Проба «Дорожки» у одного ребенка отсутствовали выходы за пределы дорожки, карандаш не отрывался от бумаги. У троих детей не наблюдались выходы за пределы дорожки, карандаш отрывался не более трех раз. У четырех детей помимо отсутствия выходов за пределы дорожки, отрывания карандаша не более трех раз, обнаруживались синкинезии. Для двух детей характерны неровные очень слабые, почти невидимые и дрожащие линии, при котором отмечались синкинезии.

Задание «Узоры» и «Линии» было выполнено неуверенно и в замедленном темпе троими детьми. У пяти дошкольников задание выполнено медленно, неуверенно, с отрывом карандаша от бумаги. Для двух испытуемых нарушена плавность движений, появляются микро - и макрографии. Задание не было выполнено двумя детьми.

Результаты исследования зрительно-пространственного восприятия у дошкольников с нарушениями звукопроизношения, представлены на Рисунке 3.

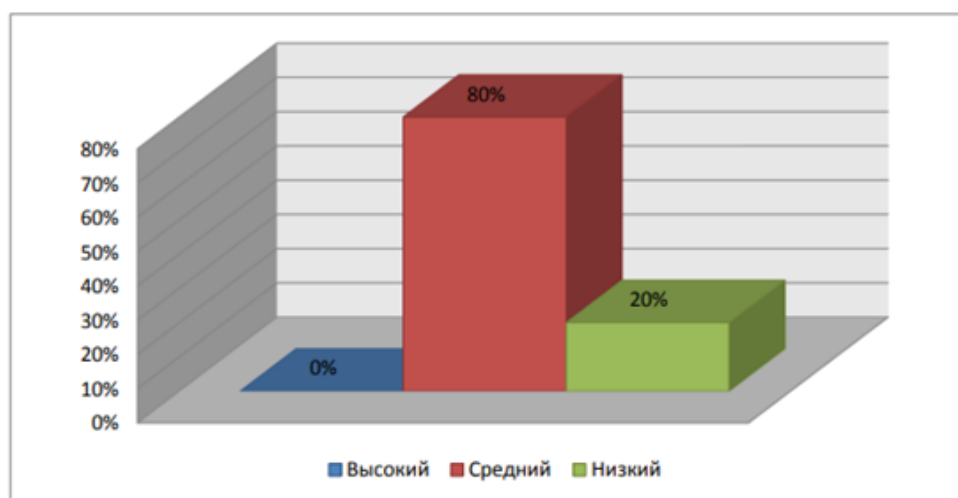


Рисунок 3 - Уровни сформированности зрительно-пространственного восприятия у дошкольников

Как видно из Рисунка 3, в процессе выполнения заданий на изучение зрительнопространственного восприятия 80 % испытуемых продемонстрировали средний уровень. Движения рук и ног носили неуверенный, поисковый характер. Эти дети своеобразно воспринимали схему собственного тела. Они верно, но неуверенно устанавливали левую и правую руки и ошибались, когда требовалось продемонстрировать правую и левую ноги: считали левую ногу правой и, наоборот, правую ногу – левой. Обнаруживались сложности переключения с одной позы на другую, к примеру, при последовательном поднятии правой руки и касании левой рукой правого уха. Дети с большими сложностями соотносили конкретные операции с указанной экспериментатором позой. Лишь для 20 %

дошкольников характерен низкий уровень зрительно-пространственного восприятия. При выполнении задания у них наблюдалась недостаточная сформированность пространственных представлений, грубое нарушение локомоции, не понимание словесных обозначений сложных пространственных отношений предметов, неумение дать характеристику своего положения в пространстве по отношению к предметам.

Выполнение пробы «Словесная ориентировка» оказалась доступна для одного ребенка, который смог применить относительно точные обозначения пространства, соотносил с рядом находящимися объектами. Шесть дошкольников использовали лишь приблизительные обозначения, опираясь только на объекты, находящиеся рядом (соотнесение то с плоскостью, то с предметами). Трое испытуемых при ответе использовали указательные жесты и слова «тут», «вот», «здесь», не определялось соотнесение.

При выполнении задания «Практическая ориентировка» двое ребят понимали инструкции, осуществляли верно соответствующие действия при работе на микроплоскости и микропространстве, при описании пространственного положения пользовались двумя ориентирами. У них обнаруживалось применение словесных обозначений и соотношение практических действий со словом, схемой, дифференцирование удаленности. У пяти дошкольников отмечались сложности соответствия действия со словом и схемой, им требовалось разделение инструкции на последовательные действия. У них были выявлены ошибки при ориентировки на микроплоскости листа и стола, в ориентировки в микропространстве, при описании они использовали ориентир на плоскость.

Для некоторых детей характерно отсутствие взаимосвязи между словом, схемой, действием. У испытуемых не установлена удаленность на глаз, при ответах демонстрировали приблизительные либо указательные слова и жесты.

Верное выполнение пробы «Определи и раскрась» обнаруживалось у троих детей. Пять детей испытывали трудности при выполнении данного

задания. Для двух испытуемых задание на изучение уровня развития пространственных представлений, сформированности понятий «справа – слева», «сзади – спереди», «вверху – внизу», умения оперировать мыслительными образами было недоступно.

Правильное указание фигуры в пробе «Положение в пространстве» наблюдалось у троих детей. Четыре ребенка отметили неверную фигуру, но после проверки нашли ошибку и самостоятельно устранили ее. Не смогли обнаружить неправильную фигуру трое испытуемых.

Задание «Пространственно-арифметический диктант» верно выполнил один ребенок. Шесть детей испытывали сложности при выполнении действий представленных в таблице. Трое детей смогли верно выполнить 1-2 действия из 6 возможных.

Проба «Копирование» не вызвала никаких сложностей у одного ребенка, который верно воспроизвел рисунок по точкам. Семь дошкольников рисовали линии не так, как они размещены на образце. Для двух испытуемых данное задание представляло огромные трудности, который так и не смог воспроизвести образец рисунка по точкам.

Результаты исследования неречевых предпосылок письма у дошкольников с нарушениями звукопроизношения, представлены на Рисунке 4.

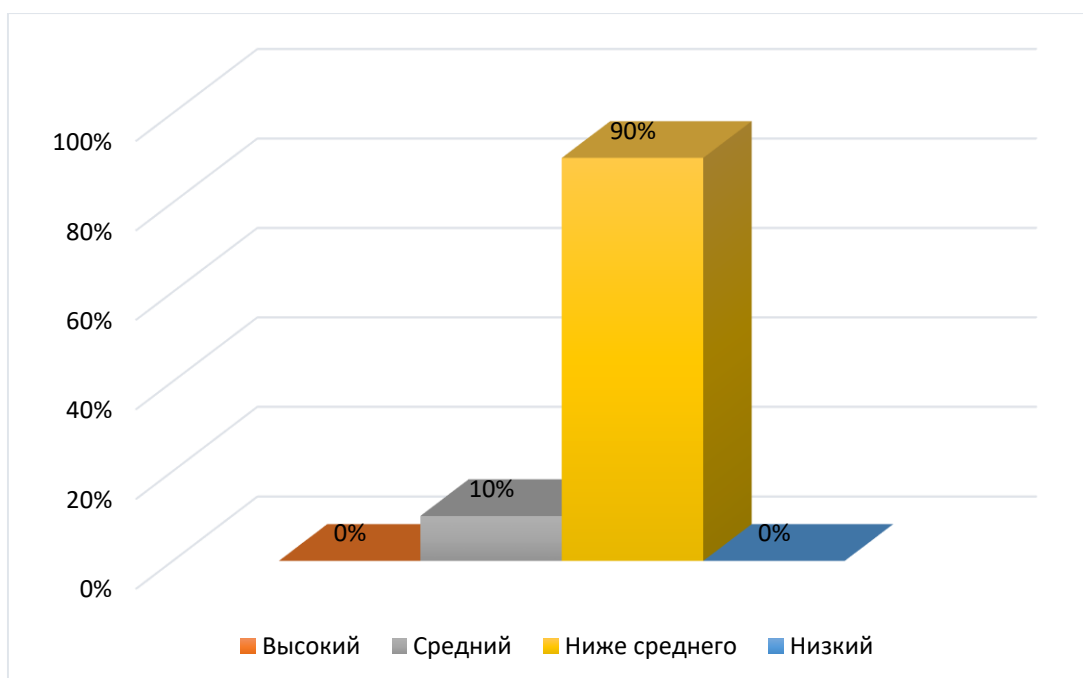


Рисунок 4 - Уровни сформированности неречевых предпосылок письма у дошкольников

Как видно из Рисунка 4, в ходе осуществления заданий первой серии заданий на изучение неречевых предпосылок письма для 10 % детей был характерен средний уровень. Эти дети затруднялись при осуществлении заданий на изучение мелкой моторики, графомоторных навыков, зрительно-пространственного восприятия. У большинства дошкольников (90 %) обнаруживается уровень сформированности неречевых предпосылок письма ниже среднего. Они не смогли придумать самостоятельно осуществить задания на изучение мелкой моторики, графомоторных навыков, зрительно-пространственного восприятия. Им требовалась помощь экспериментатора.

Результаты исследования звукопроизношения у дошкольников с ФФНР отображены на Рисунке 5.



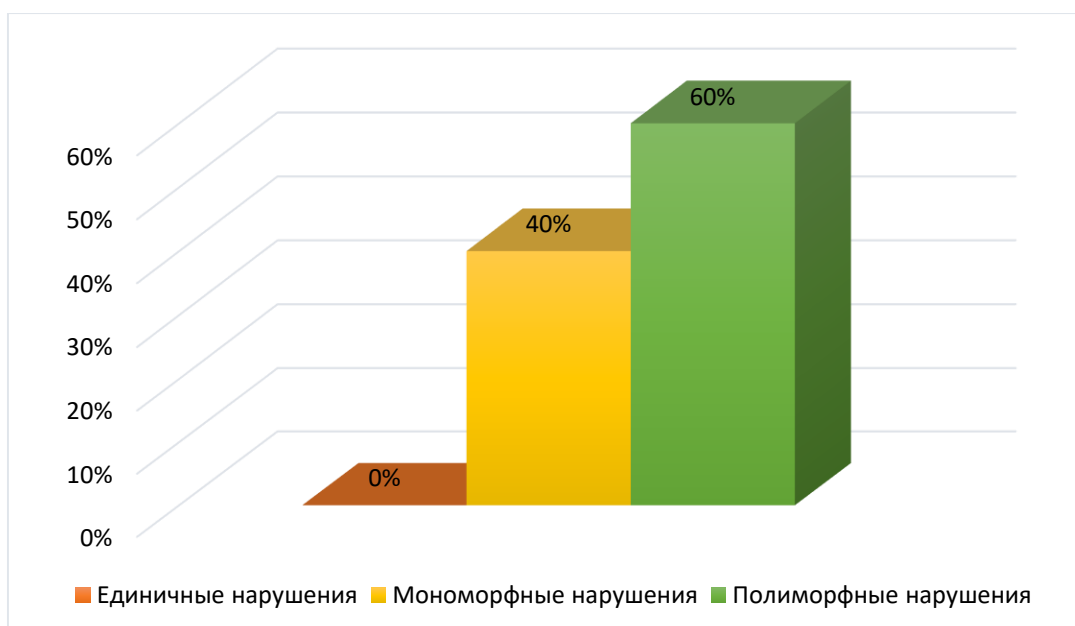


Рисунок 5 - Типы нарушений звукопроизношения у дошкольников

Из Рисунка 5 мы видим, что в процессе выполнения пробы на исследование звукопроизношения у 40 % детей отмечалось мономорфное нарушение звукопроизношения. Дети данной категории неправильно произносили один звук или звуки одной фонетической группы, имеющие сходную артикуляцию. Полиморфное нарушение звукопроизношения обнаруживалось у 60 % дошкольников. Эти дети имели множественные нарушения звуков изолированно, в слогах, словах и предложениях, либо у них обнаруживалось полная неспособность воспроизвести звук.

Правильное изолированное произнесение звуков обнаруживалось у двух детей. В процессе выполнения данной пробы наблюдались трудности у трех детей, которые с ошибками произносили звуки. Характерной трудностью являлось недифференцированное воспроизведение звуков. Например, у Ивана К. мягкий звук [с'] еще недостаточно четко произносился, у него обнаруживались замены звука [с] на звук [с']; замена звука [ц] на [с'] и др. Для детей требовалась дополнительная инструкция к выполнению пробы. Для пяти испытуемых характерен отказ от выполнения пробы.

При выполнении пробы на произнесение слогов у трех детей были определенные трудности. При этом отдельные слоги дети произносили нечетко, неясно, смазано. Было выявлено, что воспроизведение заданных

слогов не зависело от дефектности звуков, входящих в нее. Например, у Вики Л. нарушен звук [ц]. Она воспроизводила слоги «ца–цо–цы» как «тя–те–ти». Сережа Л. повторял слоги «са–со–сы» – как «ща–що–щи», это свидетельствует о том, что у ребенка выявлена замена звука [с] на звук [щ]. Для семи детей было недоступно произношение слогов.

Проба на произношение звуков в словах вызывала у детей большие трудности, у четырех детей. У дошкольников наблюдались перестановки, замены звуков и слогов, опускание согласных. Характерна нестойкость и разнообразие замен, многочисленны элизии (сокращение слогов). Сокращение числа слогов при стертой дизартрии отличается большей устойчивостью, чем искажение звукового состава. Дети не полностью воспроизводили число слогов слова. При сокращении числа слогов дети опускали слоги в начале слова («мон» – лимон), в его середине («вёвка» – веревка), а также в конце слова («бел» – белка). У этой категории наиболее многочисленны увеличения слогов за счет выпадения слогаобразующей гласной в том месте, где имеется стечение согласных («кошака» – кошка). Наиболее благоприятной позицией для усвоения стечений согласных у детей считался конец слова. Стечение согласных при стертой дизартрии воспроизводились одинаково в словах аналогичной структуры. У детей наблюдались искажения слоговой структуры слов: перестановка – «глике» (кегли); пропуск – «пельсин» (апельсин); замена – «римон» (лимон). Шесть детей правильно произнесли звуки в словах.

Произношение во фразах, насыщенных проверяемым звуком оказалась для дошкольников затруднительным. Так пять испытуемых частично правильно выполняли данную пробу с небольшими ошибками, пять детей произносили звуки во фразах смазанно, невнятно, с большими ошибками. У этих дошкольников отмечались нарушения последовательности и числа слогов в слове, замены предшествующих звуков последующими («У седки сеть сыпят.» – У наседки шесть цыпят). Детям требовалась помощь:

разобрать все слоги в слове, медленно отстучать и проговорить их правильно совместно с экспериментатором.

Результаты исследования фонематического восприятия у дошкольников с нарушениями звукопроизношения, представлены на Рисунке 6.

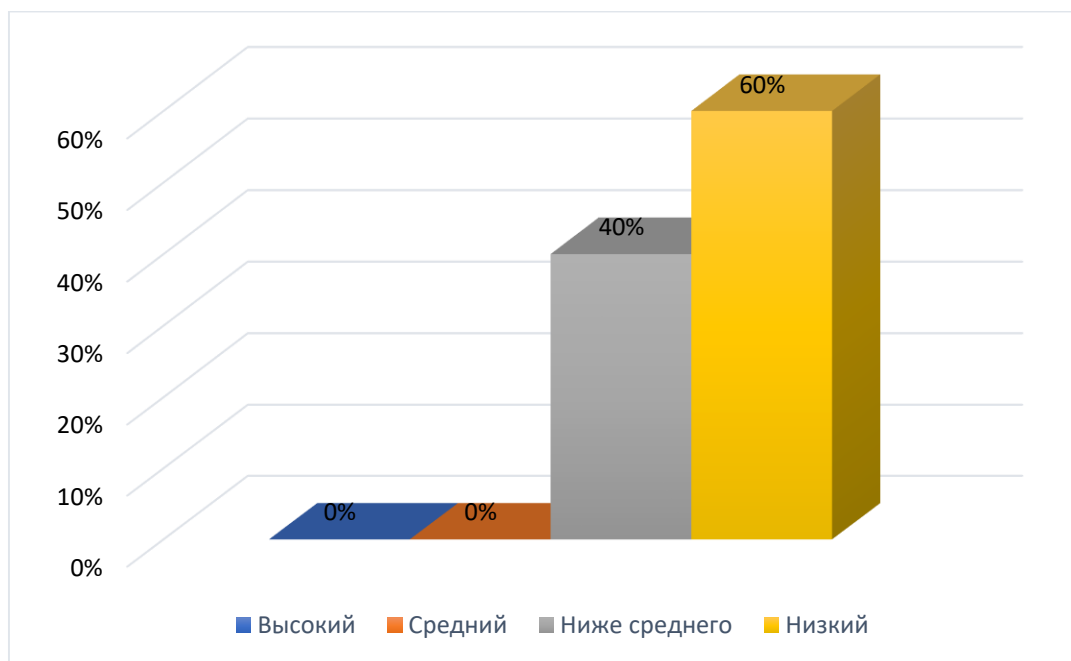


Рисунок 6 - Уровни сформированности фонематического восприятия у дошкольников

В процессе выполнения проб на исследование фонематического восприятия 40 % детей показали уровень сформированности ниже среднего. Они испытывали сложности при выполнении проб и допускала огромное число ошибок. Дети не способны были самостоятельно узнать звуки на фоне слова, вычленив ударный и безударный гласный звук из слова, вычленив согласный звук из слова, установить место звука в слове. Им требовалась помощь экспериментатора, что соответствует уровню сформированности фонематического восприятия ниже среднего. 60 % дошкольников отмечался низкий уровень сформированности фонематического восприятия. Для них характерно невозможность выполнения задания.

В задании на узнавание звука [м] на фоне слова испытывали трудности четырех детей, сделав одну ошибку или без ошибок, но после повторного

объяснения. Для шести дошкольников характерна невозможность выполнения данного задания.

Наиболее отчетливые нарушения были отмечены у пяти детей в задании на узнавание звука [с] на фоне слова. Эти дети терялись при выполнении, не уверены в себе. У пяти испытуемых отсутствовало желание выполнить задание и они были не смогли справиться с ним.

Предложенные задания на вычленение ударного и безударного гласного звука из слова, а также вычленять согласный звук из слова, оказались трудными для четырех детей. У них обнаруживалась одна ошибка в процессе выполнения данных заданий наблюдалась. У шести дошкольников не возникало интерес к осуществлению задания и они не смогли осуществить его.

При вычленении согласного звука из слова неверно справились шесть детей. Дети осуществляли задания инертно, при ошибке сами себя исправляли. Однако наблюдалась категория детей (четыре ребенка) для которых был характерен отказ от выполнения задания.

Задание на определение места звука в слове представляло сложности для четырех детей. Они допустили одну ошибку в процессе выполнения данного задания. Причем некоторые дети постоянно не слышали звук в одной части слова, затруднялись назвать ее, а другие не слышали звук в разных частях слова, так, например, в слове «моряк» ребенок сказал, что звук [р] стоит в конце слова. Шесть детей не смогли установить место звука в словах: дом, моряк, самолет.

Результаты исследования фонематического анализа у дошкольников с нарушениями звукопроизношения, отражены на Рисунке 7.

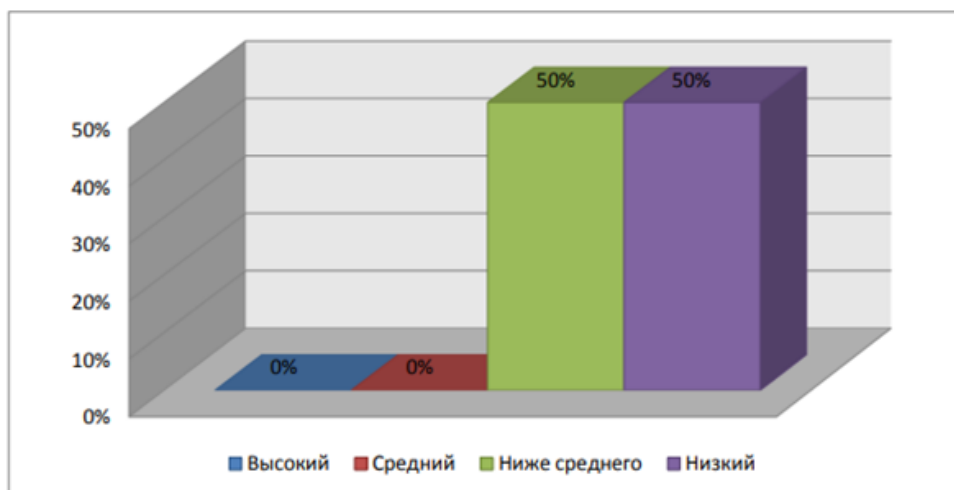


Рисунок 7 - Уровни сформированности фонематического анализа у детей

Как видно из Рисунка 7, в процессе выполнения проб на изучение фонематического анализа 50 % детей испытывали сложности при выполнении проб и допускала огромное число ошибок. Дети не способны были самостоятельно определить порядок звуков в слове, подсчитать число звуков в словах, установить место звука в слове по отношению к другим звукам этого слова. Им требуется помощь экспериментатора, что свидетельствует об уровне сформированности фонематического анализа ниже среднего. 50 % дошкольников не способны справиться с этим блоком заданий, что говорит о низком уровне сформированности фонематического анализа.

При осуществлении задания на определение порядка звуков в слове возникли проблемы у пяти детей. Например, Жанна И. вместо начального согласного [к] в слове «кошка» назвала слог «ко». Для пяти дошкольников данное задание было недоступно.

Некоторые незначительные сложности при осуществлении задания на подсчет числа звуков в словах: рак, луна, банан, лампа обнаруживалось у пяти детей. Они без всякого желания начали выполнять задание, очень медленно, с кислым выражением лица и в итоге допустили ошибки. Во время

выполнения данной пробы у пяти дошкольников отмечалась полная невозможность подсчитать число звуков в словах.

Задание на установление места звука в слове по отношению к другим звукам этого слова вызвало сложности у троих детей. Этим детям требовалась помощь в выполнении задания. Недоступным осуществление задания оказалось для семи испытуемых. Они не проявляли активности и интереса к выполнению этой пробы.

Результаты выявления уровня сформированности фонематического синтеза у дошкольников с нарушениями звукопроизношения, отражены на Рисунке 8.

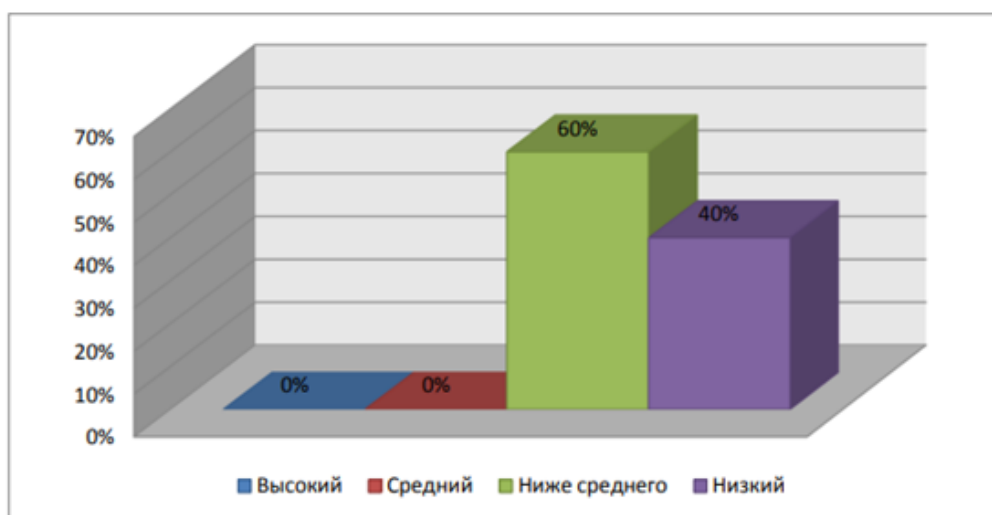


Рисунок 8 - Уровни сформированности фонематического синтеза у дошкольников

Из Рисунка 8 видно, что в ходе выполнения проб на исследование фонематического синтеза 60 % детей не могут самостоятельно составлять слова из слогов, из звуков из звуков, данных в нарушенной последовательности. Им требуется помощь экспериментатора, что свидетельствует об уровне сформированности фонематического синтеза ниже среднего. 40 % дошкольников не смогли справиться с этим блоком заданий, что говорит о низком уровне сформированности фонематического синтеза.

Наличие ошибок в результате выполнения задания на составление слов из слогов выявлено у пяти детей. В данном случае у испытуемых отмечалось невнимательность, замедленность выполнения пробы, им требовалось повторное объяснение задания. С пробой не смогли справиться оставшая часть (пять детей), так как у них отсутствовало желание его выполнять.

При выполнении задания на составление слов из звуков у шести детей отмечались незначительные трудности. Они быстро утомлялись, не могли быстро сосредоточиться на выполнении задания. Полная невозможность осуществления данного задания наблюдается у четырех дошкольников.

Задание на составление слов из звуков и составлять слова из звуков, данных в нарушенной последовательности пять детей выполнили с ошибками составили слова из звуков. Испытуемые были невнимательны, неохотно выполняли задание. Кроме того, пять испытуемых не справились с данным заданием из-за отсутствия желания и непонимания его.

Результаты исследования фонематических представлений у дошкольников, отражены на Рисунке 9.

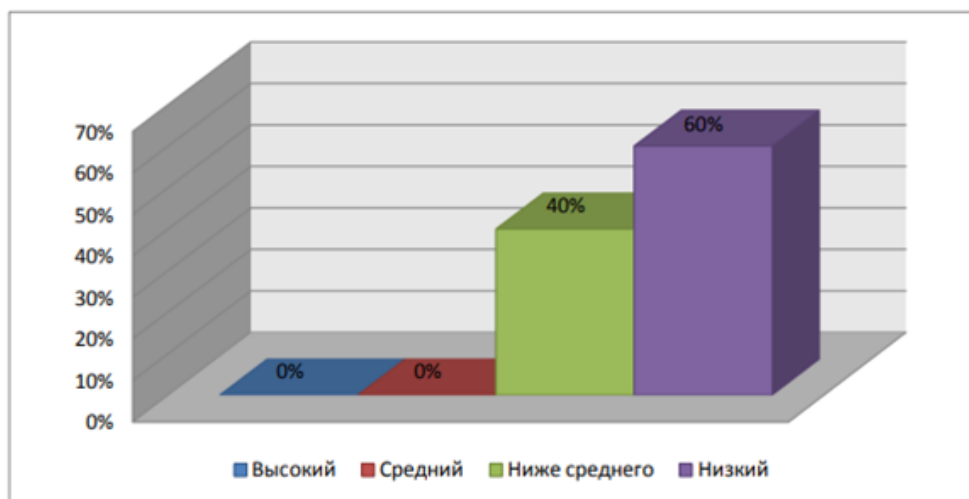


Рисунок 9 - Уровни сформированности фонематических представлений у дошкольников

Из рисунка 9 видно, что в процессе выполнения проб на исследование фонематических представлений 40 % детей не могли придумать самостоятельно слова с заданным звуком в начале, середине слова и конце

слова, им требовалась помощь экспериментатора, что соответствует уровню сформированности фонематических представлений ниже среднего. Для 60 % испытуемых характерно невыполнение заданий данного блока, что говорит о низком уровне сформированности фонематических представлений.

При выполнении задания на придумывание слова на заданный звук все пять детей испытывали большие трудности, им было трудно сконцентрироваться на выполнении задания, они часто отвлекались и некоторые слова не смогли придумать. Половина детей не смогли выполнить данное задание, легко отвлекались, быстро утомлялись, видимого интереса к выполнению задания не проявляли.

Выполняя задание на придумывание слова с заданным звуком в середине, три ребенка испытывали небольшие сложности. Детям при проведении эксперимента требовалась помощь в различной форме. У большинства детей (семь детей) обнаруживалась полная неспособность выполнить задание.

Правильное выполнение задания на придумывание слова с заданным звуком в конце не обнаруживалось ни у кого. Выявились определенные трудности у четырех детей, которые были связаны с ошибочным придумыванием слова с заданным звуком в конце. При возникновении трудностей шести дошкольников не пытались преодолеть их и в итоге не придумали ни одного слова.

Полученные результаты позволили нам выявить уровни сформированности речевых предпосылок письма у дошкольников с ФФНР, которые отражены на Рисунке 10.



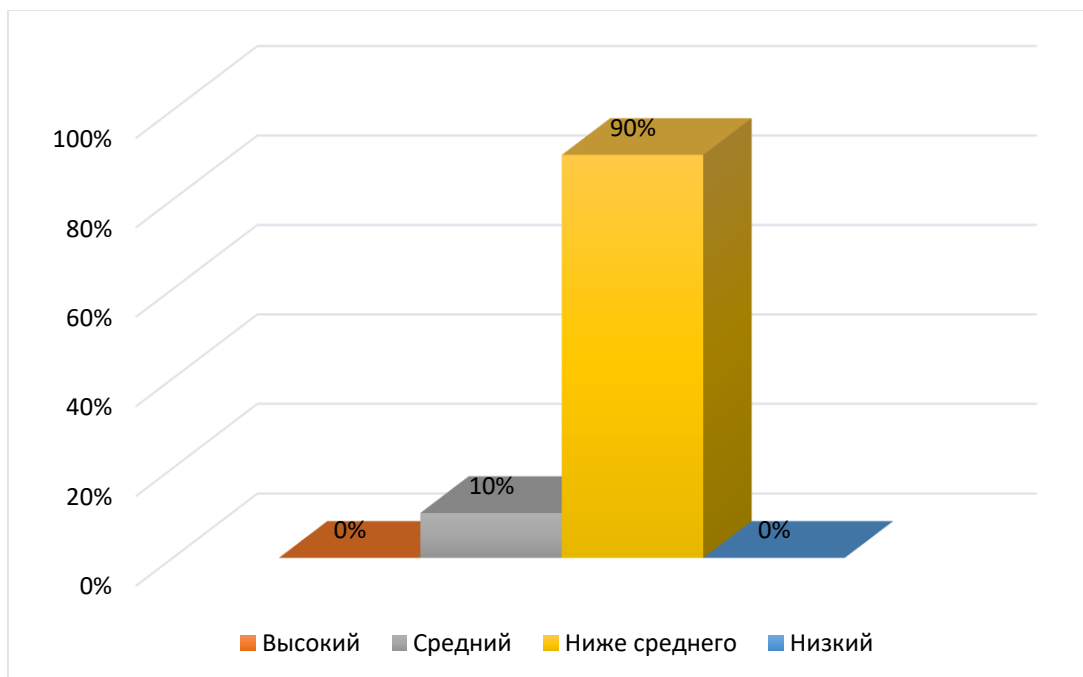


Рисунок 10 - Уровни сформированности речевых предпосылок письма у дошкольников

Как видно из Рисунка 10, в процессе выполнения второй серии заданий на изучение речевых предпосылок письма у 10 % дошкольников выявлен уровень сформированности ниже среднего. Они не могли придумать самостоятельно выполнить задания на исследование звукопроизношение, фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений. Им требовалась помощь экспериментатора. Низкий уровень сформированности речевых предпосылок письма обнаружен у 90 % детей. Дети не понимали задания и не способны их выполнить.

Таким образом, мы видим, что большинство дошкольников с нарушениями звукопроизношения имеют нарушения предпосылок письма. Для устранения данных предпосылок должна проводиться логопедическая работа. На основании этих данных, нами были описаны условия и продумана система логопедической работы по профилактике нарушений письма у дошкольников. Мы рассмотрели формы, методы и приемы обучения согласно индивидуальным особенностям детей: характеру речевого дефекта, сформированности умений и навыков владения карандашом, темпа деятельности и уровня самостоятельности.

## **2.2 Методика логопедической работы по предупреждению нарушений письма у старших дошкольников с нарушением звукопроизношения**

На основании констатирующего эксперимента нами была разработана и апробирована методика логопедической работы по профилактике нарушений письма у дошкольников с нарушениями звукопроизношения.

Целью формирующего эксперимента явилась разработка и апробация методики логопедической работы по профилактике нарушений письма у старших дошкольников с расстройствами звукопроизношения.

При разработке и проведении логопедической работы по профилактике нарушений письма у дошкольников мы опирались на следующие принципы:

1. Принцип комплексности реализовывался путем осуществления коррекционной работы направленной на весь комплекс речевых и не речевых симптомов, выявленных у детей с нарушениями звукопроизношения.

2. Принцип системности предполагает воздействие на речь, как на единую систему речи, так и на компоненты.

3. Онтогенетический принцип предполагал последовательность логопедической работы определяется появлением тех или иных форм в гипотезе.

4. Патогенетический принцип. В основе всех нарушений определяется механизм, нарушение какой-то психической функции.

5. Принцип учета поэтапности формирования умственных действий.

6. Принцип развития - постоянный переход от зоны актуального развития к зоне ближайшего развития (по Л.С. Выготскому).

7. Принцип деятельного подхода - необходимо учитывать структуру деятельности, важно создавать мотив, заинтересовать ребенка.

8. Принцип максимального использования наглядности, особенно на начальных этапах работы.

9. Учет особенностей высших психических функций, обеспечивающих овладение письмом, у детей с нарушениями звукопроизношения

Нами были выделены основные задачи по профилактике нарушений письма у дошкольников:

1. Формирование звукопроизношения, уточнение артикуляции звуков.
2. Формирование фонематического слуха, фонематического анализа и синтеза слов, фонематических представлений.
3. Расширение словарного запаса, обогащение активного словаря.
4. Развитие мышления, памяти, слухового и зрительного внимания.
5. Формирование связной речи: необходимо научить детей разным видам пересказа, составлению рассказа по серии картинок, по одной сюжетной картинке, по предложенному плану, по заданному началу или концу и т.п.
6. Совершенствование пространственно-временных ориентировок на себе, на листе бумаги, развитие способностей к запоминанию, автоматизации и воспроизведения серий, включающих несколько различных движений, пробы Хеда, рядоговорения.
7. Развитие мелкой моторики рук с использованием массажа и самомассажа пальцев, игр о пальчиками, обводки, штриховки, работы с ножницами, пластилином и др.
8. Развитие тактильных ощущений: посредством дермалексии проводят профилактическую работу по предупреждению дислексии.
9. Расширение «поля зрения» ребенка.
10. Подготовка к обучению грамоте: знакомство с основными понятиями, составление схем и т.д.

Решение всех этих задач помогало сформировать базу для овладения школьными знаниями.

Для решения основных задач профилактики нарушений письма у дошкольников вся окружающая ребенка среда была «развивающей», то есть она обеспечивала достаточное количество слуховых и зрительных

впечатлений. Такая среда предполагала присутствие объектов, способных привлечь и удержать внимание ребенка, стимулировать развитие его познавательной и мыслительной деятельности. Большую помощь в этом оказывали тщательно подобранные «развивающие» игрушки и игры. Важную роль в этом отношении играло теплое эмоциональное общение с ребенком окружающих его взрослых людей. Особое внимание было уделено полноценному развитию устной речи, поскольку именно она является той основной базой, на которой в дальнейшем строилась работа по профилактике нарушений письма у дошкольников.

Занятия по профилактике нарушений письма у дошкольников с нарушениями звукопроизношения проводились в подготовительной к школе группе детского сада 2 раза в неделю в дни, наиболее оптимальные с точки зрения усвоения дидактического материала – вторник, четверг. Дети делились на 2 подгруппы. Критерием для деления детей на подгруппы являлся начальный базовый уровень сформированности тех предпосылок, которые необходимы для формирования письма. Форма проведения занятий – подгрупповые занятия. Кроме этого, проводилась также индивидуальная работа с теми детьми, у которых возникали трудности в усвоении того или иного материала на подгрупповых занятиях. Занятия проводятся в утренние часы (9-10 часов утра). Продолжительность занятия для детей подготовительного к школе возраста 30 минут.

Логопедическая работа по профилактике нарушений письма у дошкольников с нарушениями звукопроизношения включало в себя три блока направлений.

Первый блок включал направления работы, обеспечивающие предупреждение акустической, артикулярно-акустической дисграфии, дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания, а именно:

- развитие фонематических процессов;
- работа над звукопроизношением.

Второй блок включает направления работы, обеспечивающие предупреждение оптической дисграфии, а именно:

- развитие зрительного восприятия;
- расширение объема зрительной памяти;
- формирование пространственных представлений;
- развитие зрительного анализа и синтеза.

Третий блок включал развитие мелкой моторики, так как письмо является сложным психофизическим процессом, требующим высокого уровня развития мелкой моторики.

Рассмотрим более подробно каждый блок направлений по профилактике нарушений письма у дошкольников.

Первый блок - направления работы, обеспечивающие предупреждение акустической, артикулярно-акустической дисграфии, дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания.

Работа по формированию фонематических процессов у дошкольников с ФФНР осуществлялась на двух этапах: подготовительном и основном.

Подготовительный этап по формированию фонематических процессов у дошкольников с ФФНР включал в себя работу по развитию неречевого слуха. Работа по развитию неречевого слуха начиналась с формирования слухового внимания и слуховой памяти. Неспособность вслушиваться в речь окружающих являлось одной из причин неверного звукопроизношения. Ребенок приобретал способность сопоставлять свою речь с речью окружающих и контролировать свое произношение.

Логопедическая работа по данному разделу предусматривало формирование у детей способности узнавать и дифференцировать неречевые звучания через специально подобранную систему игр. В процессе этой работы у детей формировались также навыки слухового внимания и слуховой памяти, что в дальнейшем способствовало развитию способности дифференцировать звуки речи. На данном этапе мы выделили несколько направлений:

- Узнавание неречевых звуков. Целью этого этапа являлось формирование слухового внимания, памяти, так как неспособность слушать и запоминать в будущем затруднит звуковой анализ. На данном этапе в ходе специальных игр у детей формировали способность узнавать и отличать невербальные звуки. На этом этапе используют такие игры как: «Скажи, что ты слышишь?», «В мире звуков», «Скажи, что звучит?», «Найди пару», «Поставь по порядку», «Угадай, кто кричит», «Встречайте гостей».

- Дифференциация по способу воспроизведения. По этому направлению мы проводили такие игры как: «Солнце или дождик», «Что делала Маша», «Льет или капает». Для этих игр нами было использовано следующее оборудование: бубен, кукла, емкость с водой, резиновая груша, металлический тазик, ширма.

- Дифференциация по темпу. В работе по дифференциации неречевых звуков по темпу звучания использовались игры: «Угадай, кто идёт», «На поляне», «Дождик».

- Дифференциация по ритму (ритмические рисунки). Работа по дифференциации неречевых звуков по ритму проводилась с помощью игр: «Кто стучится?», «Звенит капель», «Капельки».

- Дифференциация по силе звучания (громко – тихо). В данном направлении были реализованы такие игры как: «Высоко – низко», «Тихо – громко», «Иди-беги», «Найди игрушку».

Основной этап по формированию фонематических процессов у дошкольников с ФФНР состоит из таких направлений как:

1. Развитие фонематического восприятия.
2. Развитие фонематического анализа.
3. Развитие фонематического синтеза.
4. Развитие фонематических представлений.

Логопедическая работа по формированию фонематического восприятия дошкольников с ФФНР проводилась по следующим этапам.

Первый этап – узнавание неречевых звуков. На данном этапе в ходе специальных игр и упражнений у детей формируют способность узнавать и отличать невербальные звуки. Данные занятия способствовали также формированию слухового внимания и слуховой памяти. На начальных занятиях мы предлагали детям послушать звуки за окном: что шумит? (деревья), что гудит? (машина), кто кричит? (мальчик), кто разговаривает? (люди). Потом предлагается внимательно послушать и установить, какие звуки доносятся из коридора, соседней группы и др. На этом этапе применяли такие игры: «Что ты слышишь?», «Угадай по звуку», «Угадай что звучит». Такие игры развивали чувство ритма, концентрировали внимание детей на изменение звукового состава слова, подготавливали к самостоятельному вычленению ударного слога. Работа на этом этапе позволяла расширить рамки фонематических представлений, что давало возможность дифференцировать неречевые и речевые звуки.

Второй этап – различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, слов, фраз. На протяжении этого этапа детей учили дифференцировать высоту, силу и тембр голоса, ориентируясь на одни и те же звуки, звукосочетания и слова. Данным целям служит целый ряд игр: «Узнай по голосу», «Три медведя», «Животные и их детёныши». Особенно хорошо эта задача решалась при совместной работе логопеда и музыкального руководителя, так как именно на музыкальных занятиях созданы все необходимые условия для реализации подобных заданий.

Третий этап – дифференциация слов, близких по своему фонетическому составу. На данном этапе дети учились отличать слова, близкие по фонетическому составу. Эта задача решалась параллельно с расширением и уточнением семантических связей слов. Для работы предлагались карточки с изображением слов-квазиомонимов, то есть слов, различающихся в произношении одним звуком. В процессе такой работы дети усваивали, что изменение всего лишь одного звука влекло за собой изменение смысла и значения всего слова. Следует отметить, что мы

начинали со слов, простых по фонетическому составу, и поэтапно переходили к сложным. Для развития дифференциации слов, близких по своему фонетическому составу детям мы предлагали следующие игры: «Хорошо послушай», «Добавим и запомним», «Найди пару».

Четвертый этап – различение слогов. На этом этапе детей мы учили отличать слоги. С этой целью нами были использованы такие игры как: «Цепочка», «Запомни и повтори», «Живые слоги». На этом этапе дети учились работать со слоговыми таблицами, сравнивать слоги на слух при произнесении в чужой и в своей речи (если отрабатываемые звуки в речи ребенка произносились правильно). Также дети учились работать парами (с другими детьми), в их деятельности появлялась осознанность и большая самостоятельность).

• Пятый этап – различение звуков. На данном этапе дети учились отличать фонемы родного языка. Работа по дифференциации звуков проводилась по двум направлениям:

- выделение в звуковом потоке гласного звука;
- выделение в звуковом потоке согласного звука.

На этом этапе мы проводили уточнение правильной артикуляции изучаемых звуков с использованием жестовых и зрительных символов. С целью развития дифференциации фонем мы использовали следующие игры: «Покажи картинку», «Найди одинаковый звук», «Выбери правильно».

Шестой этап – формирование навыков элементарного фонетического анализа. Работа на этом этапе начиналась с того, что детей учили устанавливать число слогов в слове и отхлопывать двух- и трехсложные слова. Логопед объяснял и демонстрировал детям, как отхлопывать слова различной степени сложности, как выделять при этом ударный слог. Потом производился анализ гласных фонем. Для формирования навыков элементарного фонетического анализа использовались следующие игры: «Спой начало», «Назови конец», «Назови по порядку», «Синий – красный», «Найди синий домик», «Слово рассыпалось», «Составь слово».



Работа по формированию фонематического анализа предполагала осуществление двух направлений:

- обучение простым формам фонематического анализа;
- обучение простым формам фонематического анализа.

При обучении простым формам фонематического анализа с детьми мы использовали следующие игры: «Часы», «Лото», «Необычные цветы», «Какой первый звук?», «Найди картинку», «Светофор».

Последовательность предъявления словесного материала по обучению сложным формам фонематического анализа была такая:

- слова из двух гласных (ау, уа);
- односложные слова из обратного (ум, ох, ус), прямого открытого (на, му, да), закрытого слога (дом, мак, нос, лук);
- двусложные слова из двух открытых слогов (мама, рама, Маша, розы);
- двусложные слова из открытого и закрытого слогов (диван, сахар, дубок и др.);
- двусложные слова со стечением согласных на стыке слогов (лампа, марка, полка, и др.);
- односложные слова со стечением согласных в начале слова (грач, врач, стол и др.);
- односложные слова со стечением согласных в конце слова (волк, тигр, полк и др.);
- двусложные слова со стечением согласных в начале слова (трава, крыша, врачи др.);
- двусложные слова со стечением согласных в начале и середине слова (клумба, крышка);
- трехсложные слова ( паровоз, канава, капуста и др.).

При обучении сложным формам фонематического анализа детям предлагались следующие игры: «Игра в кубик», «Какой звук выпал из слова?», «Ромашка», «Заполни дорожку».

Проводя работу по развитию фонематического синтеза, мы помнили о том, что детям проще анализировать, чем синтезировать звуки. С этой целью мы проводили такие игры как: «Корабль» и «Угадай-ка», «Живые буквы», «Морской бой». Также нами были использованы следующие задания:

- Выполнять синтез гласных звуков в лепетные слова (ауа, иа).
- Синтез односложных слов (суп, кот), называть число звуков в слове.
- Составлять слова из заданном порядке звуков.
- Разложить иллюстрации под соответствующими графическими схемами, на которых указаны только гласные буквы: А \_\_ \_\_ А, \_\_ О \_\_ А, \_\_ У \_\_ А и др. Предлагаются иллюстрации с изображением предметов из 2-х слогов: курка, горка, лодка, астра, каша, муха, окна, утка, луна, кошка, мама, рама, луже, ложка, лапа.

- Договорить слово:  
поми..., воног..., ябло..., карто... и др.
- Определить слово или предложение, произнесенное по слогам.

Например: де-ти иг-ра-ют в са-ду.

- Составить слово из слогов, данных в беспорядке.

Ко-ло-мо – молоко

Ша-ка – каша

Ба-шу – шуба

Ля-ко – Коля и др.

Подобные задания очень вариативны, на каждом занятии мы давали одни и те же упражнения, однако применяли разный словесный материал. Это обусловлено тем, что детям нравятся повторяющиеся задания, они их ждут, знают название задания.

Работа по формированию фонематических представлений предусматривало развитие действия фонематического анализа в умственном плане. На данном этапе дети устанавливали число, последовательность и место звуков, не называя слова, на базе представлений. Для реализации цели данного направления детям предлагались такие игры как: «Вспомни слово»,

«Нужная картинка», «Любопытный», «Цепочка», «Кто больше», «Слушай и запомни».

Логопедическая работа по коррекции звукопроизношения включала в себя четыре этапа: подготовительный, постановка, автоматизация и дифференциация звуков.

I этап - подготовительный этап. На подготовительном этапе коррекции фонетической стороны речи были реализованы такие задачи: 1) развитие умений и навыков по опознанию и различению фонем в словесном потоке; 2) развитие артикуляторной моторики; 3) преодоление нарушений дыхания и голоса; 4) формирование тонкой моторики.

Развитие умений и навыков по опознанию и различению фонем в словесном потоке. Работа по этому направлению была нацелена на подчеркивание отличия звучания звука. Изначально ребенку утрированно произносили звук, который на первых порах не назывался, а соотносился со звуками окружающей природы. К примеру, [ж] – картинка жука, [ш] – шипение гусей, [с] – вода из крана течет. В данном случае детям предлагалась картинка-ассоциация.

После того как сформировалась ассоциация вербального звука с невербальным, детей обучали слушать звук, вычленять из группы других на фоне слогов, слов. При проведении данной работы на первых порах широко использовалась опора на все сохранные анализаторы. В дальнейшем эта работа исключалась, и работа по вычленению звука из словесного материала проводилась лишь с опорой на слух. При выделении звука из словесного материала, который не содержал звуков артикуляторно и акустически близких. После того, как дети научились слышать и вычленять отработываемый звук, его аналогичным способом их учили отличать этот звук от других. Здесь словесный материал содержал близкие акустические звуки. К примеру, детям предлагалась следующая инструкция: «Сделай хлопок, когда услышишь звук». В этой работе применялись такие игровые

упражнения как: «Что ты слышишь?», «О чем говорит комната (улица)?», «Покажи, что звучало» «Угадай, что я делаю» и др.

Развитие артикуляторной моторики осуществлялась в виде артикуляционной гимнастики. Детям предлагались конкретные упражнения, нацеленные на формирование подвижности губ, мягкого неба, языка, нижней челюсти. Всю систему артикуляционной гимнастики мы разделили на два вида упражнений: статистические и динамические. На начальном этапе дети видели свои движения и движения, выполняемые логопедом, чтобы сопоставлять их, и при необходимости исправить. Сначала упражнения осуществлялись перед общим зеркалом, затем, перед индивидуальным, чтобы видеть все лицо. В зависимости от формы нарушения звукопроизношения использовался тот либо другой комплекс артикуляционных упражнений. Артикуляционные упражнения были беззвучными и с участием голоса. Начинались они с движений по подражанию, а при невозможности последних – с пассивных движений. Пассивные движения постепенно переводились в пассивно-активные, а потом и активные, при зрительном контроле перед зеркалом, вначале значительно замедленные.

При отборе упражнений для артикуляционной гимнастики, мы учитывали характер нарушения речи, нормальную артикуляцию звука. В ходе артикуляционной гимнастики отрабатывались все главные компоненты верной артикуляции звука, каждый элемент тормозил неверные движения, которые дифференцировались с нужными, правильными движениями.

Для поддержания детского интереса и устранения быстрой утомляемости одному и тому же упражнению давались различные названия. К примеру, положение острого языка, называемое в логопедической литературе «иголочка» либо «жало», сопоставлялось с морковкой, верхушкой елки, ракетой, острым карандашом и др. Для некоторых детей даже широкое открывание рта и удерживание его в таком положении было трудным заданием, которая требовало многократных повторений. Данное

упражнение можно обозначить по-разному: «Рыбка открывает рот», «Бегемот разинул рот», «Язычок отдыхает на диване» и др.

Преодоление нарушений дыхания и голоса. Нарушения речевого дыхания устранялись при помощи формирования более глубокого вдоха и более длительного выдоха, выработки у детей с общим недоразвитием речи умения верно дышать в ходе речи. Это достигалось в старшем дошкольном возрасте в игре и через гимнастику. Во избежание головокружения длительность дыхательных упражнений была 3-5 минут.

Для формирования продолжительного, плавного речевого выдоха предлагалось детям говорить на одном выдохе, постепенно увеличивая количество слов. Упражнение осуществлялось в форме игры «Кто больше скажет без передышки?». Мы приучали детей говорить не торопясь, вдыхая перед началом речи, перед каждой фразой. Для этого логопед, беседуя либо рассказывая, читая сказку, стишок, говорит короткими фразами, вдыхая перед каждой из них. Дети через рефлекс подражания осваивали эту манеру говорить.

Формированию дыхания помогало пение с соответствующими тексту движениями. Также было полезно читать детям с общим недоразвитием речи короткие стихотворения под маршировку и с дыханием под команду «вдох» после каждой строки. Для этого мы отбирали стихотворения, подходящие для этой цели по содержанию и по форме. Успех закреплялся постоянным вниманием за дыханием детей и соответствующим внушением.

Формирование тонкой моторики. При работе по этому направлению мы учитывали следующие требования:

1) Для повышения эффективности логопедической работы при осуществлении разных упражнений мы задействовали все пальцы руки.

2) Для повышения коэффициента полезного действия упражнения были построены так, чтобы сочетались сжатие, растяжение, расслабление кисти; применялись изолированные движения каждого пальца.

3) Подбор упражнений с учетом возрастных и индивидуальных возможностей детей.

4) Наличие познавательной направленности текстов к упражнениям.

Главными направлениями работы по формированию тонкой моторики с детьми, имеющими общее недоразвитие речи на занятиях являлись следующие: массаж и самомассаж пальцев и кистей рук; игры с мелкими предметами: нанизывание бус, мозаика, мелкий конструктор; комплексы пальчиковых гимнастики; формирование навыков самообслуживания: застегивать и расстегивать пуговицы, шнуровать ботинки, пользоваться вилок и ножом; занятия с пластилином и ножницами; подготовка руки к письму: раскрашивать и штриховать картинки, обводить трафареты, графические диктанты, работа с прописями и др.

II этап - постановки звуков. На данном этапе предлагалась артикуляционная и дыхательная гимнастика, нацеленная на постановку конкретной группы звуков. Звук формировался в речи заново, когда вообще он отсутствовал, либо заменялся каким-либо другим. В ситуации искаженного произнесения звука реализовывалась не постановка звука, а его коррекция. У дошкольников звук был вызван при помощи включения его в какую-нибудь игровую ситуацию, а иногда достаточно было привлечь внимание ребенка к его звучанию и артикулированию.

Постановка звука производилась последовательными приемами:

1. Нужный артикуляционный уклад расчленялся на более элементарные артикуляционные движения.

2. Простые отработанные движения вводились в комплекс движений, отрабатывался верный артикуляционный уклад нужного звука.

3. При воспроизведении правильного уклада включалась голосовыдыхательная струя, и дети неожиданно для себя воспроизводили необходимый звук.

В процессе постановки звуков мы использовали такой прием как фонетическая локализация, т. е. когда логопед языку и губам ребенка

пассивно придавал нужную позицию для того либо иного звука. Использовались зонды, плоские пластинки для языка и целый ряд других приспособлений. При расстройстве произношения нескольких звуков большое значение имела последовательность в работе. Для коррекции выбирались те звуки, которые в конкретных контекстах воспроизводились верно, а также те, двигательные координаты которых более просты. Либо отбирался звук, более легко поддающийся коррекции, к примеру, звук, который отраженно повторялся верно.

Перед вызыванием и постановкой звуков мы добивались их различия на слух. Моделируя ребенку тот либо иной артикуляционный уклад, логопед стимулировал вызывание изолированного звука, потом его автоматизировал в слогах, словах и в контекстной речи. Мы тренировали слуховое восприятие: дети учились слушать самого себя, улавливать разницу между своим произношением и нормализованным звуком.

При постановке звука мы использовали различные способы:

I способ – по подражанию – логопед отчетливо произносил звук ребенку, привлекая его внимание к положению и движению артикуляторных органов, а ребенок по подражанию старался воспроизвести те же движения.

II способ – механическая постановка звука (использование вспомогательных средств: шпатель, логопедические зонды).

III способ – постановка от других звуков, правильно произносимых, без механической помощи.

IV способ – смешанный способ – когда использовались различные способы.

Как только удалось получить звук в изолированном виде, постановка звука являлась законченной.

III этап – автоматизация звуков. Работа по автоматизации звука имела свою последовательность и реализовалась от простого к сложному.

1. Автоматизация изолированного звука реализовывалась в виде различных звукоподражательных играх с опорой на невербальные звучания.

На автоматизации изолированного звука долго не задерживались. В то же время мы не автоматизировать звук дальше, если в изолированном виде он произносился нечетко, смазано.

2. Автоматизация звуков в слогах начиналась с отработки щелевых звуков вначале в прямых, затем в обратных слогах, а взрывные, смычные и аффрикаты в обратных. Затем, после отработки звука в простых слогах, звук автоматизировался в слогах со стечением согласных. Мы повторяли слоги параллельно с развитием других функций (вырезать, кидать мяч ас – са; к примеру, картинки с лицами на [а], [о], [у] рядом ложилась картинка с неречевой ассоциацией; к примеру, звонок и др.).

3. Автоматизация звуков в словах. В процессе автоматизации звуков в словах предлагались слова, в которых слоги из уже отработанных сочетаний звуков. Слова подбирались таким образом, чтобы фонетическая позиция звука в слоге была разной (начало, конец, середина слова). 3. Автоматизация звуков во фразе. На данном этапе подбирались предложения, включающие в себя множество слов с автоматизируемым звуком (к примеру, дети могли повторить за логопедом или ответить на вопрос: чем солят суп? – суп солят солью и др.).

4. Автоматизация звуков в тексте. На этом этапе использовались потешки, стихи и др., так как это лучше произносилось и воспроизводилось.

5. Автоматизация звуков в самостоятельной, спонтанной речи ребенка. Этап автоматизации длился у каждого ребенка по времени индивидуально. Подбирался специальный речевой материал и обязательным требованием к его подбору являлось исключение артикуляторно и акустически близких звуков. Повышало заинтересованность детей с общим недоразвитием речи к занятиям самостоятельное проговаривание названий картинок. Задание назвать картинки и дополнить предложения по картинкам помогало контролировать степень усвоения звуков в словах и предложениях. Составление ответов по картинкам развивало у детей способность мыслить, самостоятельно строить фразы. Составление рассказа по серии картинок



приучало детей к самостоятельной речи. Для автоматизации использовался прием одновременного проговаривания звука и изображения его символа – писание и говорение. Эти упражнения способствовали усилению звука, обогащению его моторным действием. Для детей, которые не могли писать, звук произносили одновременно с похлопыванием пальцами либо постукиванием ног. Потом новый звук закреплялся в разных слогах. Постепенно мы переходили от простых упражнений к более сложным, убыстряя темп упражнений.

IV этап – дифференциация звуков. Работа по дифференциации звуков осуществлялась в следующих направлениях: развитие слуховой дифференциации, закрепление произносительной дифференциации, развитие фонематического анализа и синтеза.

Логопедическая работа по дифференциации конкретных пар смешиваемых звуков включает два этапа:

I предварительный этап работы над каждым из смешиваемых звуков. На этом этапе последовательно уточнялась произносительный и слуховой образ каждого их смешиваемых звуков. Работа осуществлялась по такой схеме:

- 1) уточнение артикуляции звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения;
- 2) вычленение звука на фоне слога, слова, определение места отрабатываемого звука.

II этап слуховой и произносительной дифференциации смешиваемых звуков. На этом этапе сравнивались конкретные смешиваемые звуки в произносительном и слуховом плане.

а) Дифференциация изолированного звука. Здесь использовались игры на подражание. С детьми разбирались и усваивались различительные признаки каждого звука. Дети определяли чем похожи звуки и чем различаются.

б) Дифференциация звуков в слогах осуществлялась в той же последовательности, что и автоматизация.

в) Дифференциация звуков в словах. Работу начинали со слов квазиомонимов (пальцы – пяльцы, крыша – крыса). Дети понимали, что при изменение одного звука в слове приводило к изменению его значения.

г) Дифференциация звуков в предложениях. Здесь предлагались детям задания на составление предложений по опорным словам, по картинкам и др., где есть слова с дифференцируемыми звуками.

д) Дифференциация звуков в тексте. Текст дети рассказывали своими словами, и логопед следил за тем, чтобы в словах они употребляли ставящиеся звуки. В ситуации затруднения произнесения, а также для закрепления ставящегося звука логопед задал вопросы по тексту. Упражнение по составлению рассказа по серии картинок проводились в таком порядке: логопед рассказывал текст, а дети слушали и затем по памяти повторяли. Тексты подбирались, где был максимум дифференцируемых звуков.

е) Дифференциация звуков в самостоятельной речи. Структура логопедических занятий на данном этапе складывалась из заданий и упражнений на автоматизацию и дифференциацию звуков, на формирование наиболее сложных форм фонематического анализа.

Второй блок - направления работы, обеспечивающие предупреждение оптической дисграфии.

Работа по развитию зрительного восприятия была поделена на три направления:

- формирование умения узнавать предметы в контурном изображении (игра «Догадайся, какой овощ»);

- формирование умения узнавать незавершенные картинки предметов (игра «Гусеницы – обжоры»);

- формирование умения узнавать предметы в перечеркнутом изображении (игра «Какой овощ спрятался?»).

С целью расширения объема зрительной памяти дошкольников с ОНР мы использовали такие игры как: «Запомни картинку», «Какой игрушки не хватает?», «Рисуем на память узоры», «Бусы», «Внимание».

Работа по формированию пространственных представлений у дошкольников с ФФНР реализовывалась по таким этапам как:

I этап - формирование пространственных представлений с точки отсчета «от себя»: слева, справа, впереди, сзади.

II этап - формирование пространственных представлений с точки отсчета «от предмета», «от другого человека».

III этап - формирование умений детей определять словом положение того или иного предмета по отношению к другому.

IV этап - формирование умений ориентироваться в трехмерном пространстве в движении.

V этап - формирование умений ориентироваться на плоскости (ориентировка в двухмерном пространстве).

Для формирования пространственных представлений у дошкольников с ОНР были применены следующие игры: «На плоту», «Корабль», «Новоселье», «Найди магнит», «Назови соседей» и др. Эти игры и упражнения способствовали расширению, уточнению и систематизации полученных знаний, что позволит детям овладеть пространственной ориентировкой не только на игровом материале, но и в реальной окружающей обстановке.

Развитие зрительного анализа и синтеза у дошкольников с ФФНР осуществлялось с помощью следующих игр: «Из каких фигур состоит рисунок?», «Сложи картинку», «Коломбово яйцо».

Третий блок - развитие мелкой моторики.

Система работы по формированию мелкой моторики у дошкольников включало в себя следующие направления:

1) упражнения на формирование мелкой моторики, которые состоят из массажа и самомассажа рук и пальчиковых игр («Массаж и самоомассаж с

использованием мяча-ежика», «Самомассаж ладоней», «Пружинка», «Качели», «Дудочка», «Пальчики», «Кольца», «Замок», «Пальчики гуляют», «Утята»).

2) упражнения на формирование зрительно-пространственной координации при копировании контуров предметов. Эти упражнения формировали устойчивость и объем визуального восприятия, что способствовало предупреждению ошибок при письме («Продолжи узор», «Закончи узор по клеточкам», «Нарисуй такой же рисунок», «Дорисуй картинку и продолжи узор»).

3) упражнения на формирование пространственно-графической ориентации. При восприятии буквы у детей формировался «образ»- графема, они вычленяли конкретные элементы, сопоставляли их, отбирали необходимые, группировали их в букву («Слева, справа, ниже, выше – нарисуешь, как услышишь», «Перерисуй-ка», «Дорисуй буквы», «Найди ошибки»).

4) упражнения на формирование направленных движений руки. В ходе письма участвовали предплечье, запястье, пальцы рук. Упражнения, которые предлагались детям, формировали физическую работоспособность, направленные движения руки, которые давало возможность ребенку затрачивать меньше усилий при письме («Обведи по точкам», «Обведи по контурам», «По точкам»).

Таким образом, в ходе формирующего эксперимента с дошкольниками с нарушениями звукопроизношения была проведена целенаправленная работа по профилактике нарушений письма, включающая планомерную реализацию трех блоков направлений, в результате которых у детей постепенно формировались речевые и неречевые предпосылки письма.

## 2.3 Анализ эффективности опытно-экспериментальной работы

Нами была проведена работа по профилактике нарушений письма у старших дошкольников с нарушениями звукопроизношения. Из наблюдения, которое велось на протяжении всего формирующего эксперимента, был сделан вывод, что данная работа по профилактике нарушений письма у дошкольников с ФФНР дала положительные результаты. Но для получения объективных данных необходима специальная работа.

С целью анализа эффективности работы по профилактике нарушений письменной речи у дошкольников с нарушениями звукопроизношения нами был проведен контрольный эксперимент. В ходе контрольного эксперимента мы использовали те же методики, что на первом этапе нашей работы: обследование речевых и неречевых психических функций, обеспечивающих процесс письма у дошкольников с ФФНР.

Сравнительный анализ уровней сформированности мелкой моторики у дошкольников с ФФНР до и после формирующего эксперимента представлен на Рисунке 11.

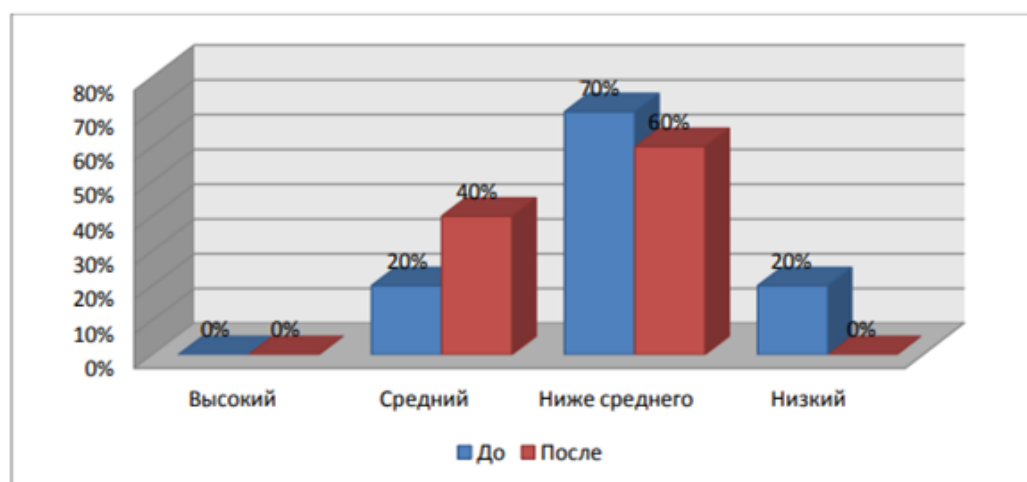


Рисунок 11 - Сравнительный анализ исследования мелкой моторики у дошкольников до и после формирующего эксперимента

Анализ результатов выполнения заданий на изучение мелкой моторики показал, что до (20 %) и после обучающего эксперимента (40 %) у детей был отмечен средний уровень. У детей с данным уровнем обнаруживалось

ограничение объема движений, трудности изменения заданного положения пальцев рук, снижение тонуса мускулатуры, недостаточная их точность. Для большинства детей в ходе констатирующего (70 %) и контрольного эксперимента (60 %) был характерен уровень сформированности мелкой моторики ниже среднего. У них отсутствовала последовательность движений, наблюдался замедленный или убыстренный темп движений, скованные движения, содружество пальцев, неловкость, нарушение координация, целенаправленность, точность движений рук. Низкого уровня мелкой моторики в ходе контрольного эксперимента не было обнаружено, по сравнению с констатирующим экспериментом (20 %).

При осуществлении задания на изучение синкинезий у одного ребенка обнаруживалось правильное выполнение. Односторонние произвольные односторонние движения в части заданий наблюдались у трех дошкольников. Для пяти детей были свойственны односторонние стойкие синкинезии при выполнении данного задания. У одного ребенка обнаруживались перекрестные синкинезии при контурном изображении предмета.

Правильное выполнение задания на оптико-кинестетическую организацию движения было диагностировано у одного ребенка. Четыре дошкольника верно осуществили данное задание, при котором у них отмечались синкинезии. Пять детей затруднялись при выполнении задания, так как у детей формирование позы с загибанием и удержанием пальцев происходило при помощи второй руки.

У четырех детей обнаруживались эхопраксии на фоне истощения в начале осуществления с последующей «вработываемостью», ошибки замечались самостоятельно при выполнении проб для изучения ведущей руки, ноги, глаза, уха, а также выполнение пробы Хэда. Для шести испытуемых характерны стойкие эхопраксии, ошибки дети устраняли самостоятельно.

Для одного ребенка была характерна дезавтоматизация движений на фоне истощения при осуществлении заданий на перебор пальцев. Явление

персеверативности на фоне истощения обнаруживалось у четырех детей. У пяти дошкольников выявлена выраженная персеверативность движений при выполнении пробы на перебор пальцев.

Координированные, плавные, но замедленные движения обнаруживались у одного ребенка при выполнении проб Озерецкого. Для семи испытуемых свойственна дезавтоматизация и расстройство координации на фоне истощения. У двух детей выявлено стойкое расстройство координации, изолированность движений.

В процессе диагностики ассиметричного постукивания у одного дошкольника диагностирован умеренный темп в первой части задания, но замедляющийся во второй. Для пяти испытуемых была характерна инертность движений с тенденцией к дезавтоматизации в первой части, во второй – выраженная истощаемость, пропульсивные удары, дети замечали ошибки, принимали помощь. При выполнении данного задания у четырех детей наблюдалась выраженная истощаемость, много пропульсивных ударов в первой части, во второй – персеверации, одинаковость движений обеих рук, малая эффективность помощи.

Сравнительный анализ уровней сформированности графомоторных навыков у дошкольников с ФФНР до и после формирующего эксперимента представлен на Рисунке 12.

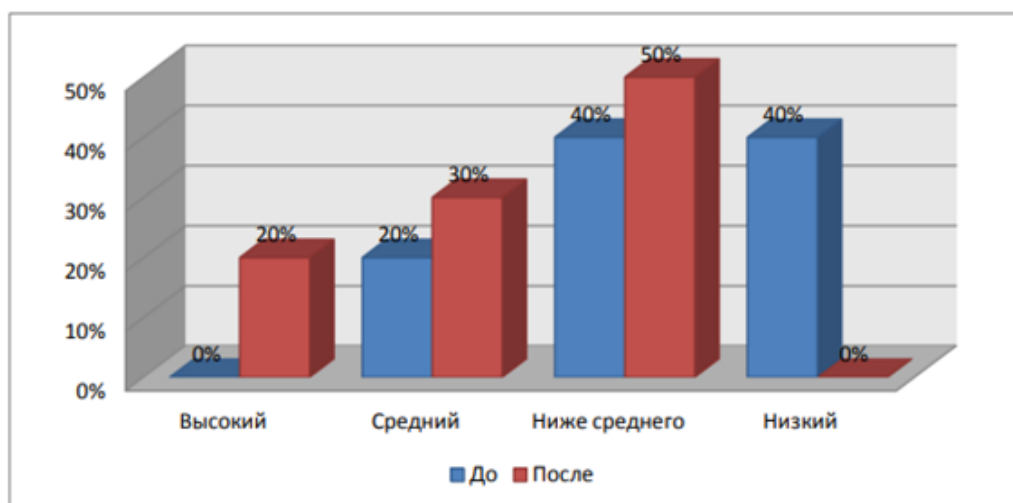


Рисунок 12 - Сравнительный анализ исследования графомоторных навыков у дошкольников до и после формирующего эксперимента

Анализ результатов выполнения задания на исследование графомоторных навыков показал, что у 20 % детей диагностирован высокий уровень. Эти дети приняли и поняли условия всех предложенных заданий, осуществили их без ошибок до конца, интересовались оценкой экспериментатора. До (20 %) и после обучающего эксперимента (30 %) дети продемонстрировали средний уровень сформированности графомоторных навыков. При данном уровне дети ориентировались на листе бумаги, у них отмечался правильный захват карандаша и действия с ним, слабый нажим карандашом на бумагу, поэтому изображения оставались нечеткими. Эти дети все задания приняли и поняли их условия, но при выполнении заданий по образцу допускали ряд ошибок. Для некоторой части в процессе констатирующего эксперимента (40 %) и половины детей в ходе контрольного эксперимента (50 %) был характерен уровень сформированности графомоторных навыков ниже среднего, при котором дошкольники не смогли удерживать правильную позу при выполнении предложенных заданий. У них отмечался низкий уровень сформированности ориентировки на альбомном и тетрадном листах бумаги, неправильный захват и действия с карандашом. Дети принимали задания, но не всегда понимали их условия. Они допускали много ошибок при выполнении заданий, не ориентировались на образец; не закончив одно задание, стремились начать выполнять новое. Низкого уровня не было отмечено в процессе контрольного исследования, в отличие от этапа констатирующего эксперимента (40 %).

Небольшая часть детей (два ребенка) выполнили графическую пробу, при которой у них выявлено замедление, отрыв карандаша от бумаги в конце ряда. При сохранности топологической схемы выраженная истощаемость, нарушение плавности, микро- и макрогравии отмечалось у трех детей.



Половина испытуемых смогли осуществить задание, при котором наблюдалась утрата топологической схемы в конце графического ряда.

Безошибочное выполнение задания «Дорожки» отмечено у одного ребенка. У четырех дошкольников не обнаруживались выходы за пределы дорожки, карандаш дети отрывали не более трех раз. У пяти детей кроме отсутствия выходов за пределы дорожки, отрывания карандаша не более трех раз, наблюдались синкинезии.

Проба «Узоры» и «Линии» было осуществлено неуверенно и в замедленном темпе одним ребенком. Для трех испытуемых было характерно замедленное, неуверенное выполнение задания, у них отмечались отрывы карандаша от бумаги. У шести испытуемых страдает плавность движений, возникают микро - и макрографии.

Сравнительный анализ уровней сформированности зрительно-пространственного восприятия у дошкольников с ФФНР до и после формирующего эксперимента представлен на Рисунке 13.

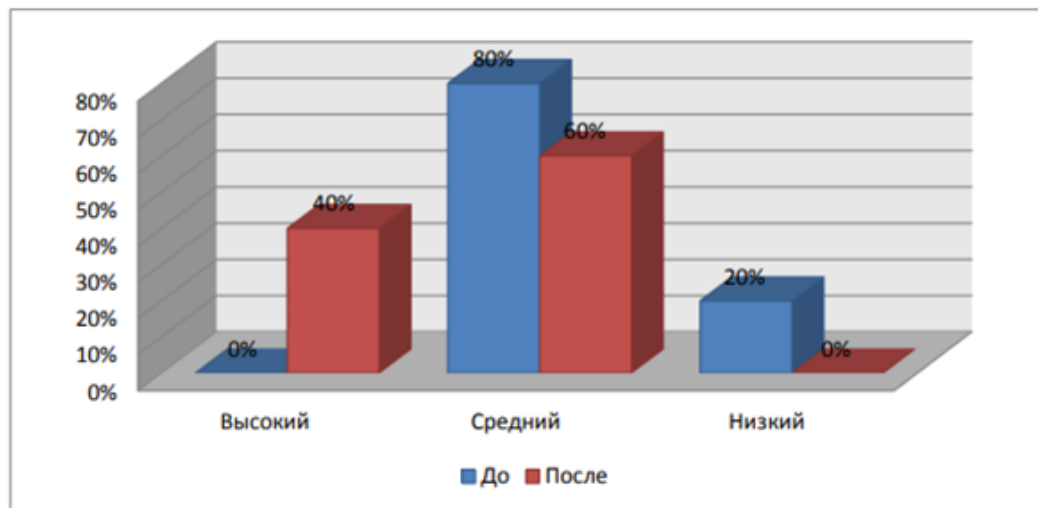


Рисунок 13 - Сравнительный анализ исследования зрительно-пространственного восприятия у дошкольников до и после формирующего эксперимента

Анализ результатов выполнения задания на исследование зрительнопространственного восприятия показал, что высокий уровень был отмечен лишь после обучающего эксперимента (20 %). В данном случае,

дети сразу же приступали к выполнению задания, безошибочно ориентировались в схеме собственного тела и в пространстве кабинета, четко и точно действовали по словесным инструкциям. С помощью грамматических конструкций с предлогами оречевляли пространственное расположение предметов по отношению друг к другу и к самому себе. Для небольшой части детей в процессе констатирующего (20 %) и контрольного исследования (30 %) характерен средний уровень сформированности зрительнопространственного восприятия. Движения рук и ног носили неуверенный, поисковый характер. Эти дети своеобразно воспринимали схему собственного тела. Они правильно, но неуверенно определяли левую и правую руки и ошибались, когда требовалось показать правую и левую ноги: считали левую ногу правой и, наоборот, правую ногу – левой. Отмечались трудности переключения с одной позы на другую, например, при последовательном поднятии правой руки и касании левой рукой правого уха. Дети с трудом соотносили отдельные операции с указанной экспериментатором позой.

Осуществление задания «Словесная ориентировка» оказалась доступна для двух детей. Эти ребята смогли применить относительно точные обозначения пространства, соотносили с рядом находящимися объектами. Шесть дошкольников применяли только приблизительные обозначения, опираясь только на объекты, находящиеся рядом. Двое дошкольников при ответе использовали указательные жесты и слова «тут», «вот», «здесь», не определялось соотнесение.

Четверо испытуемых справились с заданием «Практическая ориентировка», при котором они понимали инструкции, осуществляли верно соответствующие действия при работе на микроплоскости и микропространстве, при описании пространственного положения пользовались двумя ориентирами. У них обнаруживалось применение словесных обозначений и соотношение практических действий со словом, схемой, дифференцирование удаленности. У пяти дошкольников

наблюдались трудности соответствия действия со словом и схемой, им требовалось разделение инструкции на последовательные действия. У них были диагностированы ошибки при ориентировки на микроплоскости листа и стола, в ориентировки в микропространстве, при описании они применяли ориентир на плоскость. Для одного ребенка свойственно отсутствие взаимосвязи между словом, схемой, действием.

Безошибочное осуществление задания «Определи и раскрась» наблюдалось у четырех детей. Пять детей затруднялись при выполнении данного задания. Для одного ребенка задание на изучение уровня развития пространственных представлений, сформированности понятий «справа – слева», «сзади – спереди», «вверху – внизу», умения оперировать мыслительными образами было недоступно.

Верное указание фигуры в задании «Положение в пространстве» выявлено у четверых детей. Четыре ребенка показали неверную фигуру, но после проверки нашли ошибку и самостоятельно устранили ее. Не смогли выявить неверную фигуру двое испытуемых.

Проба «Пространственно-арифметический диктант» правильно и точно выполнили двое ребят. Семь дошкольников испытывали сложности при осуществлении действий представленных в таблице. Один ребенок смог правильно выполнить 1-2 действия из 6 возможных.

Задание «Копирование» не вызвала никаких сложностей у трех детей, которые безошибочно воспроизвели рисунки по точкам. Затруднения возникли у семи дошкольников, они рисовали линии не так, как они размещены на образце.

Сравнительный анализ уровней сформированности неречевых предпосылок письма у дошкольников с ФФНР до и после формирующего эксперимента представлен на Рисунке 14.

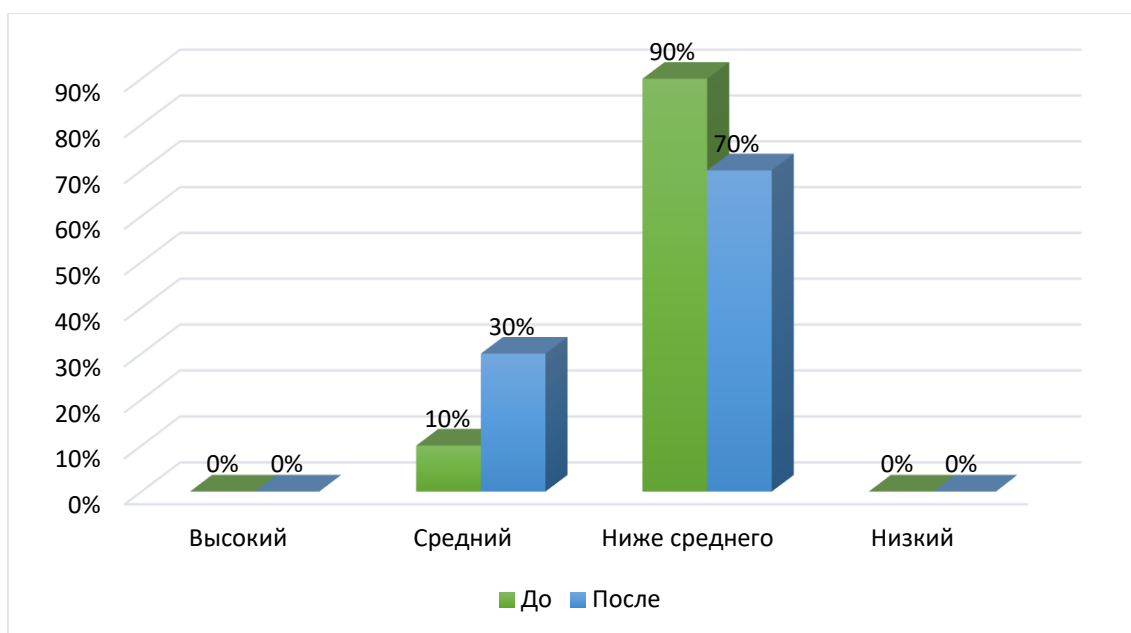


Рисунок 14 - Сравнительный анализ исследования неречевых предпосылок письма у дошкольников до и после формирующего эксперимента

Анализ результатов выполнения заданий на исследование неречевых предпосылок письма показал, что у 10 % детей в процессе констатирующего эксперимента и у 30 % дошкольников в процессе контрольного исследования выявлен средний уровень. Эти дети испытывали трудности при выполнении заданий на исследование мелкой моторики, графомоторных навыков, зрительно-пространственного восприятия. У большинства дошкольников (90 % детей - констатирующий эксперимент и 70 % дошкольников - контрольный эксперимент) обнаруживается уровень сформированности неречевых предпосылок письма ниже среднего. Они не смогли придумать самостоятельно выполнить задания на исследование мелкой моторики, графомоторных навыков, зрительно-пространственного восприятия. Им требовалась помощь экспериментатора.

Сравнительный анализ уровней сформированности типов нарушений звукопроизношения у дошкольников с ФФНР до и после обучающего эксперимента представлен на Рисунке 15.

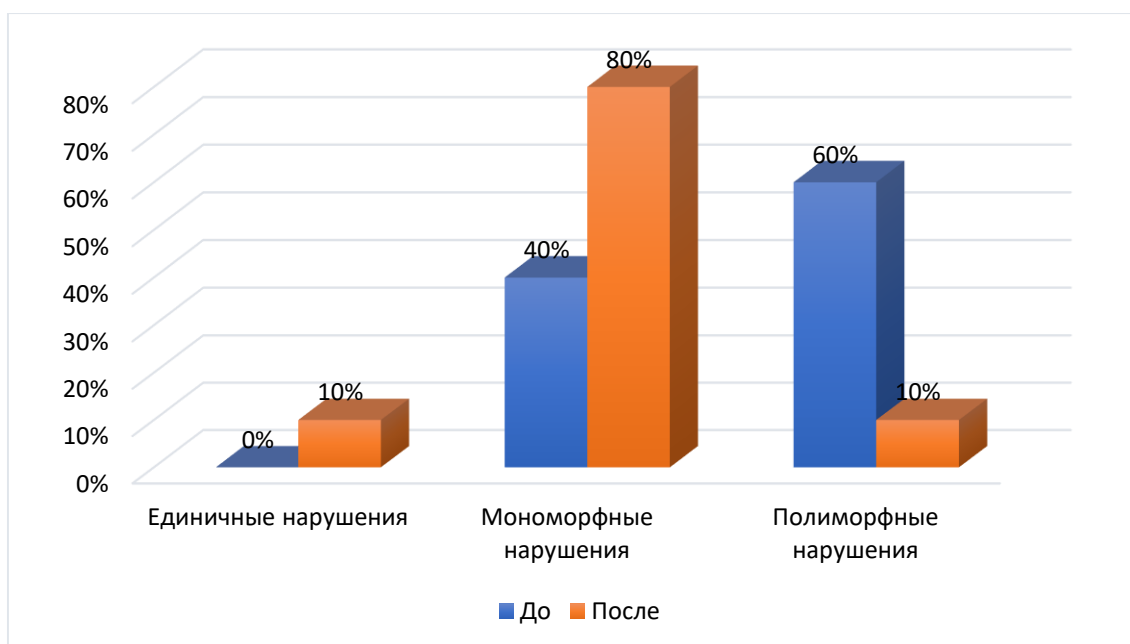


Рисунок 15 - Сравнительный анализ исследования типов нарушений звукопроизношения у дошкольников до и после формирующего эксперимента

Анализ результатов выполнения заданий на исследование звукопроизношения показал, что у 10 % дошкольников обнаруживались единичные нарушения звукопроизношения на контрольном этапе эксперимента. Эти дети правильно произносили звук изолированно, в словах, при повторении фраз, но в речевом потоке смешивали его с другим, близким по артикуляции или звучанию. Для 40 % детей в процессе констатирующего эксперимента и для 80 % испытуемых в процессе контрольного исследования характерно мономорфное нарушение звукопроизношения. Данная группа детей неправильно произносили один звук или звуки одной фонетической группы, имеющих сходную артикуляцию. Дети правильно произносили звук изолированно, но искажали или пропускали во всех словах и во фразовой речи, то есть правильный звук есть, но он не автоматизирован. Полиморфные нарушения звукопроизношения обнаруживались как на констатирующем (60 %), так и на контрольном этапе эксперимента (10 %). В данном случае, у детей часть звуков была не автоматизирована, остальные смешивались в произношении.

Правильное изолированное произнесение звуков обнаруживалось у двух детей. Во время обследования дети не отвлекались, были увлечены выполнением пробы. В процессе выполнения данной пробы наблюдались трудности у пяти детей, они с ошибками произносили звуки. У детей было выявлено нарушение нескольких групп звуков: [p'] – отсутствует, звук [p] заменяли на [л], звук [ш] заменялся свистящим [с], аффрикат [ч] заменяли на [т'], отмечалась замена звука [л] на [в] и др. У трех детей обнаруживался отказ от выполнения задания.

Правильное воспроизведение слогов обнаруживалось у одного ребенка. Пять детей испытывали определенные трудности при произнесении слогов. При этом отдельные слоги дети произносили нечетко, неясно, смазано. Так, у детей возникали затруднения при воспроизведении слогов на звук [p]: вместо «ра, ро, ру; ар, ор, ур» дети произносили «ла, ло, лу; ал, ол, ул». Это говорит о замене одного звука другим: [p]=[л]. Для четырех дошкольников характерно невыполнение задания.

Правильное произношение звуков в словах отмечалось у двух испытуемых. Данная проба вызывала трудности у четырех детей. У дошкольников отмечались следующие нарушения звукопроизношения в словах: замена одного звука другим (шапка – «сапка», рука – «лука»), пропуск звуков (лампа – «лапа», стул – «тул»), смешение звуков (кошка – «коска»). Четырем детям было недоступно выполнение данного задания.

Произношение во фразах, насыщенных проверяемым звуком оказалось для одного ребенка незатруднительным. Он был старательн и внимателън при воспроизведении предложений тем или иным звуком, семь детей частично правильно выполняли данную пробу с небольшими ошибками, двое детей произносили звуки во фразах смазанно, невнятно, с большими ошибками. Повторяя след за экспериментатором предложения, дети нередко искажали их, сокращая количество слогов (Лариса разбила тарелку. – «Ласа рабила тареку»). Множество ошибок наблюдалось при передаче

звуконаполняемости слов в предложении: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечениях согласных в слове.

Сравнительный анализ уровней сформированности фонематического восприятия у дошкольников до и после формирующего эксперимента представлен на Рисунке 16.

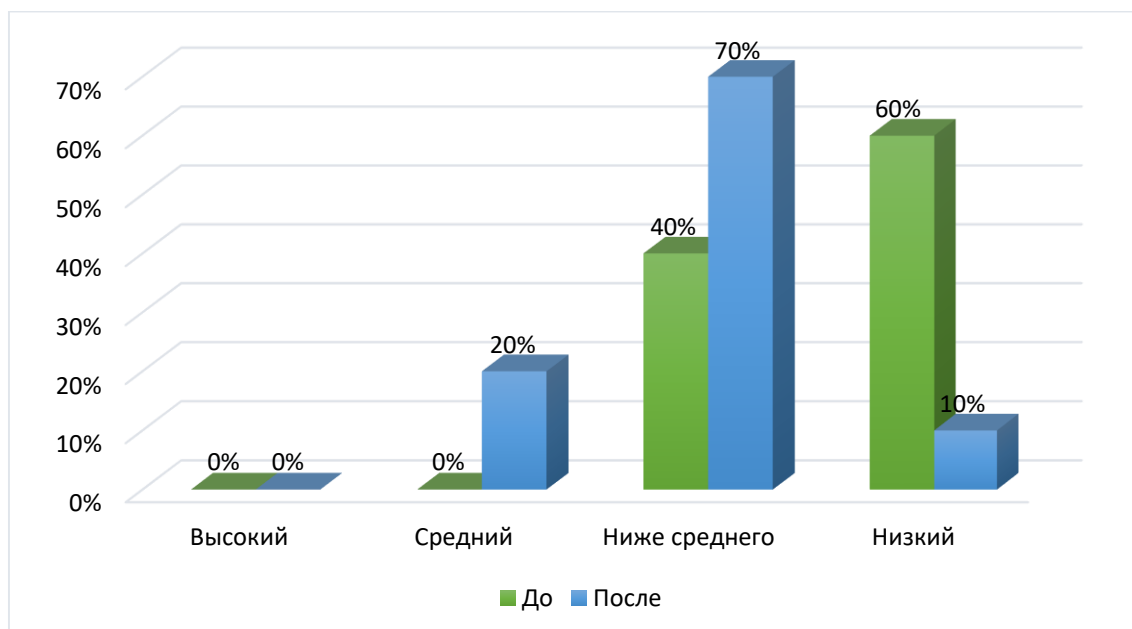


Рисунок 16 - Сравнительный анализ исследования фонематического восприятия у дошкольников до и после формирующего эксперимента

Анализ результатов выполнения задания на исследование фонематического восприятия показал, что высокий уровень фонематического восприятия был выявлен лишь на контрольном этапе эксперимента (20 %). Эти дети правильно, точно, самостоятельно и быстро узнавали звуки на фоне слова, вычленяли ударный и безударный гласный звук из слова, вычленяли согласный звук из слова, определяли место звука в слове. Средний уровень фонематического восприятия продемонстрировали дети как на констатирующем (40 %), так и контрольном этапе эксперимента (70 %). Дети не могли самостоятельно узнать звуки на фоне слова, вычленить ударный и безударный гласный звук из слова, вычленить согласный звук из слова, определить место звука в слове. Им требовалась помощь экспериментатора. На этапе контрольного исследования у 10 % детей выявлен низкий уровень. Эти дети не справились с этим блоком заданий.

С заданием на узнавание звука [м] на фоне слова справились шесть дошкольников, при этом сделав одну ошибку, им требовалось повторное объяснение. Для четырех детей характерно невыполнение задания.

Задания на узнавание звука [с] на фоне слова семь дошкольников выполнили с ошибками. Эти дети терялись при выполнении, не уверены в себе. У трех детей отсутствовало желание выполнить задание, и они были не смогли справиться с ним.

При вычленении согласного звука из слова верно справился один ребенок. Предложенные задания на вычленение ударного и безударного гласного звука из слова, а также вычленять согласный звук из слова, оказались трудными для восьми детей. У них обнаруживалась одна ошибка в процессе выполнения данных заданий. У одного ребенка не возникало интереса к выполнению задания и они не смогли осуществить его.

Правильное выполнение задания на исследование вычленение согласного звука из слова обнаруживалось у одного ребенка. При определении уровня развития умения вычленять согласный звук из слова неверно справились восемь дошкольников. Дети выполняли задания медленно, при ошибке сами себя исправляли. Однако наблюдалась категория детей (один ребенок) для которых был характерен отказ от выполнения задания.

Задание на определение места звука в слове не представляло сложности для восьми детей. Восемь детей допустили одну ошибку в процессе выполнения данного задания. Причем некоторые дети постоянно не слышали звук в одной части слова, затруднялись назвать ее, а другие не слышали звук в разных частях слова, так, например, в слове «моряк» ребенок сказал, что звук [р] стоит в конце слова. Двое детей не смогли установить место звука в словах: дом, моряк, самолет.

Сравнительный анализ уровней сформированности фонематического анализа у дошкольников с ФФНР до и после формирующего эксперимента представлен на Рисунке 17.



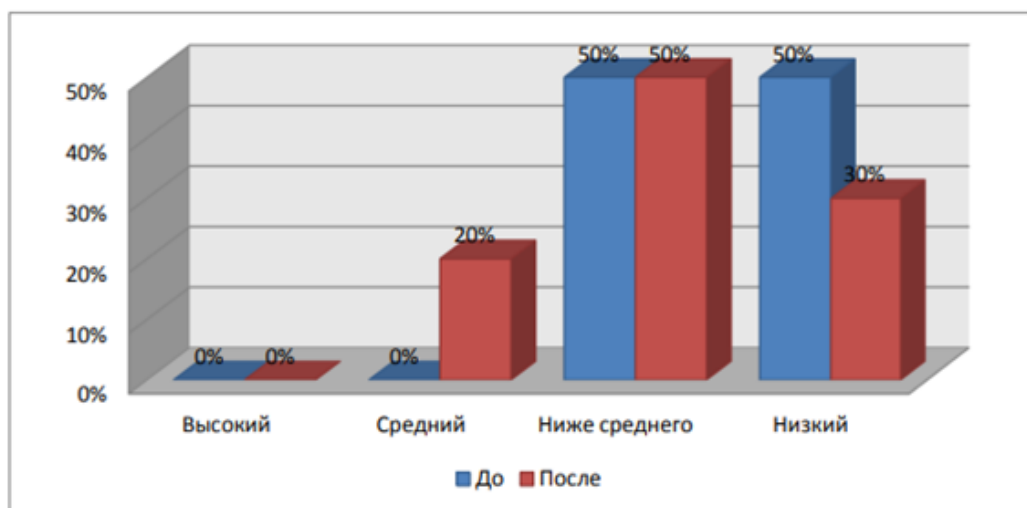


Рисунок 17 - Сравнительный анализ исследования фонематического анализа у дошкольников до и после формирующего эксперимента

Анализ результатов выполнения задания на исследование фонематического анализа показал, что средний уровень фонематического анализа продемонстрировали дети на контрольном этапе эксперимента – 20 % детей. Эта группа детей испытывала сложности при определении порядка звуков в слове, подсчете количества звуков в словах, определении места звука в слове по отношению к другим звукам этого слова. Уровень фонематического анализа ниже среднего отмечался на констатирующем (50 %) и на контрольном этапах эксперимента (50 %). Дети не могли самостоятельно определить порядок звуков в слове, подсчитать количество звуков в словах, определить место звука в слове по отношению к другим звукам этого слова. Им требовалась помощь экспериментатора. Низкий уровень фонематического анализа был отмечен на констатирующем (50 %) и на контрольном этапах эксперимента (30 %).

При выполнении задания на определение уровня развития умения определять порядок звуков в слове не возникло проблем у одного ребенка.

Шесть детей допустили одну ошибку в ходе выполнения задания или без ошибок, но только после повторного объяснения. Для трех детей задание на определение уровня развития умения определять порядок звуков в словах: сон, мак, муха, камыш было недоступно.

Небольшое количество дошкольников (один ребенок) смогли выполнить задание, направленное на определение уровня развития умения подсчитать количество звуков в словах: рак, луна, банан, лампа без ошибок.

Шесть испытуемых допустили одну ошибку в процессе выполнения задания или без ошибок, но только после повторного объяснения. Дети пытались сосчитать звуки на пальцах по количеству букв. Чаще дети работали вслух, и тогда можно было заметить, что при подсчете звуков они пропускают гласные звуки и согласные при их стечении. Для трех детей характерен отказ от выполнения задания.

Правильное выполнения задания на определение места звука в слове по отношению к другим звукам не было обнаружено. Это задание вызвало сложности у восьми дошкольников. Для двух детей это задание было недоступно.

Сравнительный анализ уровней сформированности фонематического синтеза у дошкольников с ФФНР до и после формирующего эксперимента представлен на Рисунке 18.

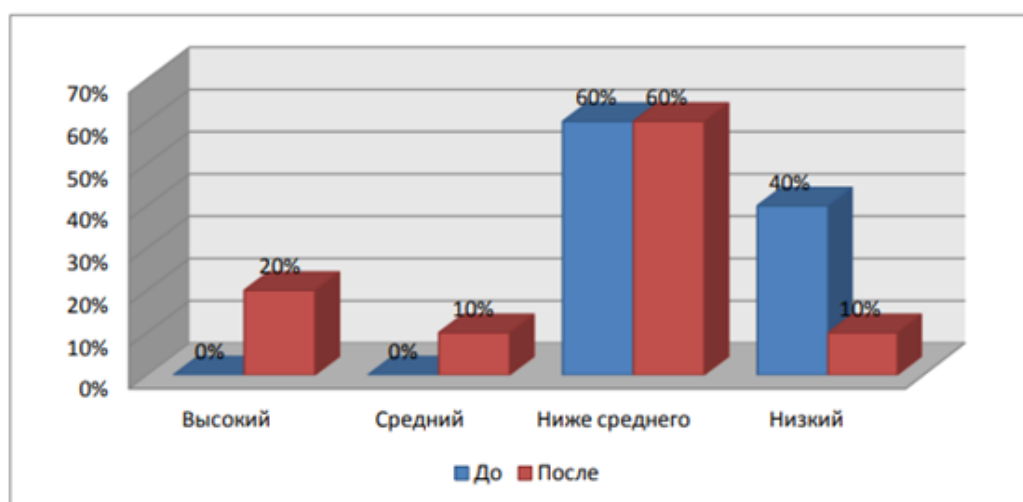


Рисунок 18 - Сравнительный анализ исследования фонематического синтеза у дошкольников до и после формирующего эксперимента

Анализ результатов выполнения задания на исследование фонематического синтеза показал, что в процессе контрольного эксперимента (20 %) был отмечен высокий уровень. Эта категория детей

правильно, точно, быстро и самостоятельно составляла слова из слогов, из звуков из звуков, данных в нарушенной последовательности. Для 10 % дошкольников был характерен средний уровень. Эта группа детей испытывала сложности при составлении слов из слогов, из звуков из звуков, данных в нарушенной последовательности. Уровень фонематического синтеза ниже среднего отмечался констатирующем (60 %), так и на контрольном этапе эксперимента (60 %). Они не могли самостоятельно составлять слова из слогов, из звуков из звуков, данных в нарушенной последовательности. Им требовалась помощь экспериментатора. В процессе констатирующего (40 %) и контрольного эксперимента (10 %) обнаружен низкий уровень фонематического синтеза.

Некоторая часть испытуемых (один ребенок) составили верно слова из слогов. Восемь детей допустили одну ошибку в процессе выполнения заданий или справились с заданиями без ошибок, но только после повторного объяснения. Для одного ребенка характерен отказ от выполнения задания.

При выполнении задания на определение уровня умения составлять слова из звуков у детей не было отмечено безошибочное выполнение. Восемь детей допустили в этом задании ошибки. Для другой части (двое детей) было характерно невыполнение задания.

Задание на определение уровня умения составлять слова из звуков и составлять слова из звуков, данных в нарушенной последовательности, три ребенка выполнили безошибочно. Пять детей с ошибками составили слова из звуков. Два дошкольника не справились с данным заданием.

Сравнительный анализ уровней сформированности фонематических представлений у дошкольников с ФФНР до и после формирующего эксперимента представлен на Рисунке 19.

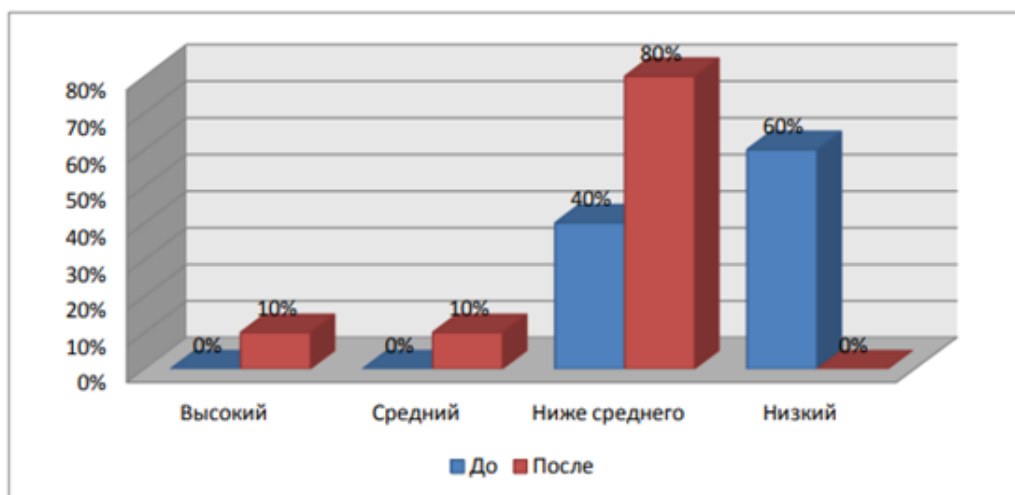


Рисунок 19 - Сравнительный анализ исследования фонематических представлений у дошкольников до и после формирующего эксперимента

Анализ результатов выполнения задания на исследование фонематических представлений показал, что в процессе контрольного эксперимента высокий уровень выявлен у 10 % детей. У данных детей обнаруживалось правильное, точное, быстрое и самостоятельное придумывание слов с заданным звуком в начале, середине слова и конце слова. Средний уровень фонематических представлений показали дети на контрольном этапе эксперимента (10 %). Эта группа детей допускала ошибки при придумывании слов с заданным звуком в начале, середине слова и конце слова. Уровень фонематических представлений ниже среднего отмечался у 40 % детей в ходе констатирующего эксперимента и у 80 % детей в ходе контрольного эксперимента. Они не могли придумать самостоятельно слова с заданным звуком в начале, середине слова и конце слова. Им требовалась помощь экспериментатора.

При выполнении задания на придумывание слова на заданный звук все дети были активны, не отвлекались. Один ребенок придумал слова без особых затруднений. Шести детей было трудно придумать слова, некоторые слова они не придумали. Три ребенка не смогли выполнить данное задание.

Выполняя задание на придумывание слова с заданным звуком в середине не смог безошибочно справиться никто из детей. Семь испытуемых

придумали слова с заданным звуком в середине, испытывая при этом небольшие сложности. Для трех детей характерен отказ от выполнения задания.

Правильное выполнение задания на придумывание слова с заданным звуком в конце обнаружилось у одного ребенка. Большинство детей (80 %) смогли придумать слова с заданным звуком в конце с ошибками. Один ребенок так и не смог выполнить задание.

Сравнительный анализ уровней сформированности речевых предпосылок письма у дошкольников с ФФНР до и после обучающего эксперимента представлен на Рисунке 20.

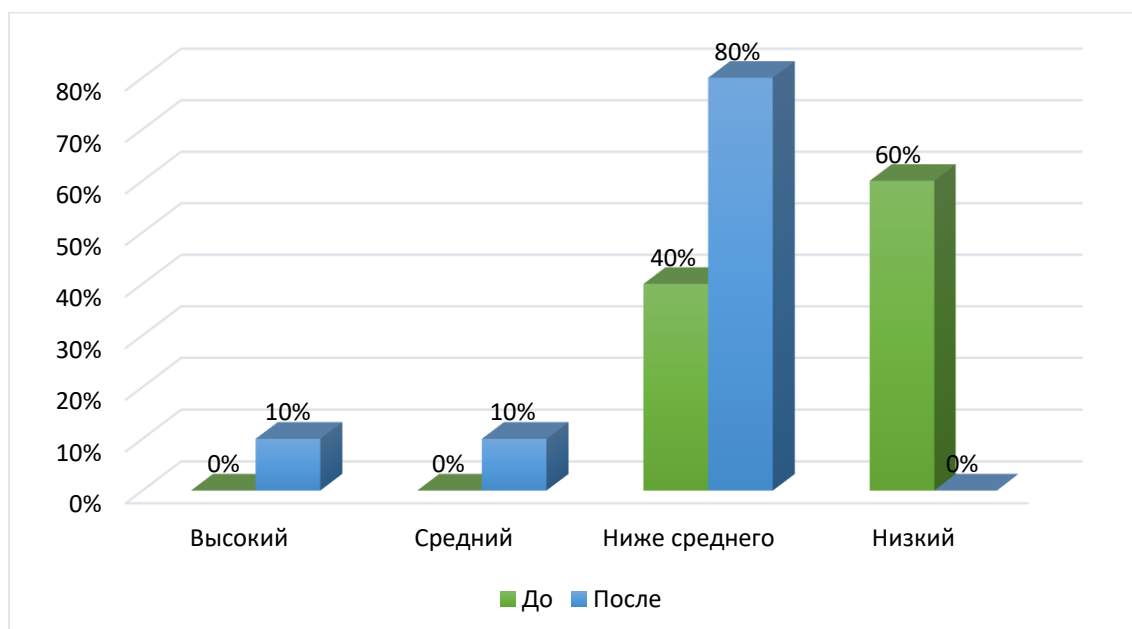


Рисунок 20 - Сравнительный анализ исследования речевых предпосылок письма у дошкольников до и после формирующего эксперимента

Анализ результатов выполнения заданий на исследование речевых предпосылок письма показал, что у 10 % испытуемых наблюдался средний уровень. Они испытывали трудности при выполнении заданий на исследование звукопроизношение, фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений. В процессе контрольного эксперимента диагностирован уровень сформированности речевых предпосылок письма ниже среднего намного

больше (80 %), чем на констатирующем этапе эксперименте (40 %). Они не могли придумать самостоятельно выполнить задания на исследование звукопроизношение, фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений. Им требовалась помощь экспериментатора. Для констатирующего (60 %) и контрольного эксперимента (10 %) был характерен низкий уровень сформированности речевых предпосылок письма. Дети не понимали задания и не способны их выполнить.

Таким образом, выявленная положительная динамика развития фонематических процессов у дошкольников с ФФНР и сравнительный анализ результатов после формирующего эксперимента позволили судить об эффективности предложенной методики логопедической работы по профилактике нарушений письменной речи у дошкольников с нарушениями звукопроизношения.

## **Выводы по 2 главе**

Вторая глава выпускной квалификационной работы была посвящена опытно-экспериментальной работе по предупреждению нарушений письма у старших дошкольников с нарушением звукопроизношения.

С целью исследования выявления предпосылок письма у дошкольников с ФФНР нами был проведен констатирующий этап. Экспериментальной базой исследования явилось образовательное учреждение МДОУ «Детский сад № 90 о.в.» города Магнитогорска. В обследовании приняли участие 10 детей 6-7 лет, имеющих нарушения звукопроизношения.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что большинство дошкольников с ФФН имеют нарушения неречевых и речевых предпосылок письма. Выше изложенные нарушения свидетельствуют о необходимости

проведения логопедической работы по профилактике нарушений письма у дошкольников с нарушениями звукопроизношения.

После констатирующего эксперимента был проведен формирующий эксперимент. В ходе формирующего эксперимента была разработана и апробирована методика логопедической работы по профилактике нарушений письма у дошкольников с ФФНР включало в себя три блока направлений:

Первый блок - направления работы, обеспечивающие предупреждение акустической, артикулярно-акустической дисграфии, дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания (развитие фонематических процессов, работа над звукопроизношением).

Второй блок - направления работы, обеспечивающие предупреждение оптической дисграфии (развитие зрительного восприятия, расширение объема зрительной памяти, формирование пространственных представлений, развитие зрительного анализа и синтеза).

Третий блок - развитие мелкой моторики.

После формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент. Данный эксперимент включал в себя выполнение заданий, аналогичных констатирующему эксперименту. Результаты контрольного этапа исследования сравнивали с результатами констатирующего эксперимента.

Таким образом, результаты контрольного этапа исследования подтвердили очевидность выдвинутой гипотезы. Следовательно, возможно использование данных заданий и упражнений логопедической методики с целью предупреждения предпосылок письма у дошкольников с ФФНР, что существенно расширяет их возможности в полноценном становлении процесса письма.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ теоретических подходов к проблеме профилактики нарушений письменной речи у дошкольников с ФФНР показал, что письмо рассматривается как сложнейшая форма речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие разные анализаторы. Между ними в ходе письма имеется тесная связь и взаимообусловленность. Структура данного процесса устанавливается этапом освоения навыком, задачами и характером письма. Письмо взаимосвязано с процессом устной речи и реализуется лишь на базе достаточно высокого ее развития.

В период дошкольного детства формируются и предпосылки письма, которые состоят из: развития тонкой моторики рук, способность ориентироваться на листе бумаги, умение копировать элементы графических изображений, в частности буквы, цифры. Данные предпосылки дают возможность ребенку успешно осуществить навык письма в школе.

У детей с общим недоразвитием речи отмечаются такие нарушения как: ограниченные представления об окружающем мире, недостаточная координация, точность, сила крупных, мелких и артикуляционных движений, страдают все стороны экспрессивной речи – фонетическая, лексическая, грамматический строй, связная речь.

Среди детей, имеющих недостатки в речевом развитии, существенную часть составляют дети старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, которое является одним наиболее распространенным речевым дефектом.

ФФНР часто связано с неспособностью детей на слух воспринимать фонемы родного языка. Следствием отсутствия полноценного восприятия фонем является невозможность их правильного произношения, снижение уровня словарного запаса и грамматического строя и заторможенность развития связной речи в целом. Это происходит вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.



С целью выявления предпосылок письма у дошкольников с ФФНР констатирующее исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад № 90 о.в.» города Магнитогорска. В обследовании приняли участие 10 детей 6-7 лет, имеющих нарушения звукопроизношения.

Для выявления предпосылок письма у дошкольников с ФФН включало в себя два блока заданий:

1. Исследование неречевых функций;
2. Исследование речевых функций.

В процессе проведенного исследования было выявлено, что у большинства дошкольников с ФФН речи имеются нарушения предпосылок письма. Для устранения данных предпосылок должна проводиться логопедическая работа. С применением разработанной методики, направленной на устранение нарушений письменной речи у дошкольников с ФФН.

Мы описали формы, методы и приемы, применяемые на формирующем этапе эксперимента в соответствии с индивидуальными особенностями детей: характером зрительного дефекта, сформированности умений и навыков владения карандашом, темпа деятельности и уровня самостоятельности.

После формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент. Данный эксперимент включал в себя выполнение заданий, аналогичных констатирующему эксперименту. Результаты контрольного этапа исследования сравнивали с результатами констатирующего эксперимента.

Результаты контрольного этапа исследования подтвердили очевидность выдвинутой гипотезы о том, что возможно использование данных заданий и упражнений логопедической методики с целью предупреждения предпосылок письма у дошкольников с ФФН, что существенно расширяет их возможности в полноценном становлении процесса письма.

Таким образом, цель исследования - теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность логопедической работы, направленной на профилактику нарушений письменной речи у старших дошкольников с нарушениями звукопроизношения – достигнута.

Задачи решены. Гипотеза нашла свое подтверждение.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аристова, Т.А. Психофизиологические причины трудностей в обучении чтению и письму и их преодоление [Текст] / Т.А. Аристова // Вопросы психологии. – 2019. – № 5. – С. 34-39.
2. Ахутина, Т.В. Нарушения письма: диагностика и коррекция [Текст] // Т.В. Ахутина // Актуальные проблемы логопедической практики: методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи» / Отв. ред. М.Г. Храковская. – СПб.: Акцидент, 2020. – С. 25-47.
3. Бачина, О.В. Пальчиковая гимнастика с предметами. Определение ведущей руки и развитие навыков письма у детей 6-8 лет: практическое пособие для педагогов и родителей [Текст] / О.В. Бачина, Н.Ф. Коробова – М.: АРКТИ, 2009. – 88 с.
4. Безруких, М.М. Обучение письму [Текст] / М.М. Безруких. – Екатеринбург: Рама-паблишинг, 2021. – 243 с.
5. Безруких, М.М. Ребенок идет в школу [Текст] / М.М. Безруких, С.П. Ефимова. – М.: «Академия», 2018. – 146 с.
6. Богатеева З. Подготовка руки ребенка к письму на занятиях рисованием [Текст] / З. Богатеева // Дошкольное воспитание. – 2020. – № 8. – С. 49-53.
7. Визель, Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / Т.Г. Визель. – М.: Просвещение, 2005. – 254 с.
8. Власенко, И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи [Текст] / И.Т. Власенко. – М. : Педагогика, 2010. – 184 с.
9. Воронова, А.П. Состояние психических функций и процессов у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / А.П. Воронова // Методы изучения и преодоления речевых расстройств: межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. Г. А. Волковой. – СПб. : Образование, 2021. – С. 12–21.

10. Гаврина, С.Е. Развиваем руки – чтоб учиться и писать, и красиво рисовать: методическое пособие [Текст] / С.Е. Гаврина, Н.Л. Кутявина, И.Г. Топоркова. – Ярославль: Академия развития, 2015. – 240 с.

11. Гогуадзе, Т.В. Особенности организации коррекционноразвивающих занятий с детьми, имеющими нарушения письма, на пропедевтическом этапе логопедической работы [Текст] / Т.В. Гогуадзе // Логопедия. – 2019. – № 2. – С. 49-53.

12. Голубева, Е.М. Когнитивное развитие детей с ОНР среднего дошкольного возраста средствами современной технологии развивающего обучения [Текст] / Е.М. Голубева // Логопед в детском саду. – 2020. – № 4. – С. 22-28.

13. Горбатова, Е.В. Готовим руку к письму: графические игры и упражнения для детей старшего дошкольного возраста: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования [Текст] / Е.В. Горбатова. – Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2014. – 24 с.

14. Городилова, В.И. Чтение и письмо: обучение, развитие и исправление недостатков [Текст] / В.И. Городилова, М.З. Кудрявцева. – СПб.: Акцтдент, 2018. – 67 с.

15. Григоренко, Н.Ю. Гласные звуки и буквы. Формирование навыков чтения и письма у детей с речевыми нарушениями: конспекты занятий [Текст] / Н.Ю. Григоренко.– М.: Просвещение, 2013. – С. 37-48.

16. Гризик, Т.И. Подготовка ребенка к обучению письму [Текст] / Т.И. Гризик. – М.: Просвещение, 2009. – 48 с.

17. Гурьянов, Е.В. Психология обучения письму [Текст] / Е.В. Гурьянов. – М.: ВЛАДОС, 2017. – 234 с.

18. Евдокимова, Л.А. Предупреждение нарушений письменной речи у дошкольников с недоразвитием устной речи: автореферат дис. . каид. пед. Наук [Текст] / Л.А. Евдокимова. – М.: Просвещение, 2011. – 164 с.

19. Жукова, И.С. Преодоление общего недоразвития у дошкольников [Текст] / И.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М. : Просвещение, 2014. – 345 с.
20. Иваненко, С.Ф. Формирование навыков письма у детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / С.Ф. Иваненко. – М.: Просвещение, 2012. – 117 с.
21. Илюхина, В.А. Особенности формирования графических навыков и анализ ошибок при письме [Текст] / В.А. Илюхина // Начальная школа. – 2019. – № 8. – С. 16-19.
22. Иншакова, О.Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5-7 лет: в 2 ч. [Текст] / О.Б. Иншакова. – М.: Просвещение, 2013. – 256 с.
23. Земляченко, М.В. Профилактика нарушений чтения и письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / М.В. Земляченко, Т.В. Кутергина // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 113-115.
24. Каше, Г.А. Исправление недостатков речи у дошкольников [Текст] / Г.А. Каше. – М. : Просвещение, 2013. – 376 с.
25. Кинаш, Е.А. Подготовка к письму детей с отклонениями в развитии [Текст] / Е.А. Кинаш. – М.: Просвещение, 2010. – 254 с.
26. Климентьева, О.Л. Подготовка детей к обучению грамоте и профилактика нарушений письма [Текст] / О.Л. Климентьева. – М. : Детство-Пресс, 2010. – 176 с.
27. Комарова, Т.С. Формирование графических навыков у дошкольников [Текст] / Т.С. Комарова. – М.: Просвещение, 2010. – 254 с.
28. Колповская, И.К. Особенности письма у детей при ОНР [Текст] / И.К. Колповская. – М.: Просвещение, 2009. – 323 с.

29. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг: пособие / М.М. Кольцова, М. С. Рузина. – СПб.: Детствопресс 2011. – 160 с.
30. Конев, А.А. Структурный анализ взаимодействия когнитивных и двигательных компонентов навыка письма [Текст] / А.А. Конев. – М. : Просвещение, 2011. – 171 с.
31. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / А.Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 2018. – 256 с.
32. Крупенчук, О.И. Готовим руку к письму. Рисуем по клеточкам [Текст] / О.И. Крупенчук. – СПб: Издательский дом «Литера», 2012. – 167 с.
33. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967.
34. Лурия, А.Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования [Текст] / А.Р. Лурия – М.: Академия, 2012. – 304 с.
35. Матвеева, А.Н. Подготовка руки к письму [Текст] / А.Н. Матвеева. – М.: Просвещение, 2014. – 254 с.
36. Мелихова, О.В. Формирование готовности дошкольников с ОНР к овладению навыком письма [Текст] / О.В. Мелихова, О.Ю. Федосова // Логопедия. – 2019. – № 3. – С. 26-36.
37. Моисеева, Л.О. подготовка руки к письму [Текст] / Л.О. Моисеева // Дошкольное воспитание. – 2020. – № 12. – С. 33-44.
38. Моргачева, И.Н. Ребенок в пространстве. Подготовка дошкольников с ОНР к обучению письму посредством развития пространственных представлений [Текст] / И.Н. Моргачева. – М. : ДетствоПресс, 2009. – 234 с.
39. Никашина, Н.А. Формирование речи при ее недоразвитии [Текст] / Н.А. Никашина. – М. : Просвещение, 2010. – 356 с.
40. Новикова, Е.В. Как подготовить руку ребенка к письму: комплекс упражнений для тренинга мышц рук у детей [Текст] / Е.В. Новикова. – М.: ПКО, 2002. – 182 с.

41. Новотворцева, Н.В. Обучение письму в детском саду [Текст] / Н.В. Новотворцева. – Ярославль: ООО «Академия развития», 2012.– 234 с.
42. Пантина, Н.С. Формирование двигательного навыка письма в зависимости от типа ориентировки в задании [Текст] / Н.С. Пантина // Вопросы психологии. – 2019. – № 4 – С.68-72.
43. Попова, Е.Ф. Оптимизация формирования предпосылок письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / Е.Ф. Попова. – М. : Просвещение, 2010. – 220 с.
44. Силивон, В.А. Графические игры и упражнения для подготовки детей к письму 4,5-6 лет: метод, пособие / В.А. Силивон. – Мн: Мозырь, 2012. – 187 с.
45. Спирина, Л.Ф. Графические ошибки при нарушениях письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Л.Ф. Спирина // Проблемы психического развития нормального ребенка. – М.: Просвещение, 2012.– 234 с.
46. Тонкова, Ю.М. Развитие мелкой моторики рук ребенка дошкольного возраста как средство подготовки руки к письму [Текст] /Ю.М. Тонкова // Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2018. – С. 137-139.
47. Усанова, О.Н. Специальная психология. Система психологического изучения аномальных детей: уч. пособие [Текст] / О.Н. Усанова. – М. : Просвещение, 2010. – 200 с.
48. Утехина, К.М. Развитие графических навыков письма у дошкольников 6-7 лет [Текст] / К.М. Утехина. – М.: Просвещение, 2014. – 125 с.
49. Филиппова, С.О. Подготовка дошкольников к обучению письму. Влияние специальных физических упражнений на эффективность формирования графических навыков: учебное пособие [Текст] / С.О. Филиппова. – СПб.: Питер, 2015. – 287 с.

50. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М. : Айрис-пресс, 2014. – 365 с.

51. Хархан, Г.В. Подготовка руки к письму средствами декоративного рисования [Текст] / Г.В. Хархан // Логопед. – 2019. – № 5. – С.12-19.

52. Храковская, М.Г. Методика восстановления и формирования двигательного навыка письма при нарушениях динамического праксиса [Текст] / М.Г. Храковская // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. – СПб. : Издательство Санкт-Петербургского университета, 2011. – 345 с.



**ПРИЛОЖЕНИЕ 1**  
**Результаты исследования нарушений предпосылок письма у**  
**дошкольников с ФФН**  
**(констатирующий эксперимент)**

Таблица 1 - Результаты исследования мелкой моторики у дошкольников с ФФН

№ п/п	Имя ребенка	Пробы						Средний балл	Уровень
		1.	2.	3.	4.	5.	6.		
1.	Вика Л.	3	2	1	1	2	1	1,6	низкий
2.	Дима К.	2	2	3	2	3	2	2,3	ниже среднего
3.	Егор Л.	1	1	2	4	4	1	2,1	ниже среднего
4.	Жанна И.	3	2	3	2	2	3	2,5	ниже среднего
5.	Женя С.	2	3	2	2	3	2	2,3	ниже среднего
6.	Иван К.	3	4	3	2	2	4	3	средний
7.	Миша М.	4	3	2	2	3	2	2,6	средний
8.	Сереза Л.	1	2	2	3	2	2	2	ниже среднего
9.	Света Ч.	2	1	3	2	1	3	2	ниже среднего
10.	София Ч.	2	3	2	3	2	2	2,3	ниже среднего

Таблица 2 - Результаты исследования графомоторных навыков у дошкольников с ФФН

№ п/п	Имя ребенка	Пробы			Сумма	Уровень
		1.	2.	3.		
1.	Вика Л.	4	3	3	2,3	ниже среднего
2.	Дима К.	1	2	1	1,3	низкий
3.	Егор Л.	3	2	2	2,3	ниже среднего
4.	Жанна И.	2	1	2	1,6	низкий
5.	Женя С.	2	3	2	2,3	ниже среднего
6.	Иван К.	3	2	3	3	средний
7.	Миша М.	3	4	3	3,3	средний
8.	Сереза Л.	2	3	1	2	ниже среднего
9.	Света Ч.	1	1	2	1,3	низкий
10.	София Ч.	2	1	2	1,6	низкий

Таблица 3 - Результаты исследования зрительно-пространственного восприятия у дошкольников с ФФН

№ п/п	Имя ребенка	Пробы						Средний балл	Уровень
		1.	2.	3.	4.	5.	6.		
1.	Вика Л.	2	3	3	2	2	2	2,3	средний
2.	Дима К.	2	2	3	3	2	2	2	средний
3.	Егор Л.	1	1	2	2	1	1	1,3	низкий
4.	Жанна И.	2	2	1	1	2	2	1,6	средний
5.	Женя С.	1	1	1	2	2	1	1,6	средний
6.	Иван К.	3	2	3	2	2	2	2,3	средний
7.	Миша М.	2	2	2	1	1	2	1,6	средний
8.	Сереза Л.	2	2	2	3	3	3	2,5	средний
9.	Света Ч.	2	3	2	3	2	2	2,3	средний
10.	София Ч.	1	1	2	1	1	2	1,3	низкий

Таблица 4 - Результаты исследования неречевых предпосылок письма у дошкольников с ФФН

№ п/п	Имя ребенка	Блоки заданий			Средний балл	Уровень
		1	2	3		
1.	Вика Л.	1,6	2,3	2,3	2,1	ниже среднего
2.	Дима К.	2,3	1,3	2	1,8	ниже среднего
3.	Егор Л.	2,1	2,3	1,3	1,9	ниже среднего
4.	Жанна И.	2,5	1,6	1,6	1,9	ниже среднего
5.	Женя С.	2,3	2,3	1,6	2,1	ниже среднего
6.	Иван К.	3	3	2,3	2,7	средний
7.	Миша М.	2,6	3,3	1,6	2,5	ниже среднего
8.	Сереза Л.	2	2	2,5	2,2	ниже среднего
9.	Света Ч.	2	1,3	2,3	1,8	ниже среднего
10.	София Ч.	2,3	1,6	1,3	1,2	ниже среднего

Таблица 5 - Результаты исследования звукопроизношения у дошкольников с ФФН

№	Имя ребенка	Пробы				Средний балл	Типы нарушений звукопроизношения
		1	2	3	4		
1.	Вика Л.	3	2	2	2	2,2	мономорфный
2.	Дима К.	1	1	2	1	1,2	полиморный
3.	Егор Л.	2	1	1	2	1,5	мономорфный
4.	Жанна И.	2	1	1	1	1,2	полиморный
5.	Женя С.	1	1	1	1	1	полиморный
6.	Иван К.	2	2	2	2	2	мономорфный
7.	Миша М.	1	1	1	2	1,2	полиморный
8.	Сереза Л.	3	2	2	2	2,2	мономорфный
9.	Света Ч.	1	1	1	1	1	полиморный
10.	София Ч.	1	1	1	1	1	полиморный

Таблица 6 - Результаты исследования фонематического восприятия у дошкольников с ФФН

№ п/п	Код имени	Пробы					Средний балл	Уровень
		1.	2.	3.	4.	5.		
1.	Вика Л.	1	2	2	1	1	1,4	низкий
2.	Дима К.	2	1	2	2	2	1,8	ниже среднего
3.	Егор Л.	1	2	1	2	1	1,4	низкий
4.	Жанна И.	2	1	2	1	2	1,6	ниже среднего
5.	Женя С.	1	2	1	2	1	1,4	низкий
6.	Иван К.	1	2	1	2	2	1,6	ниже среднего
7.	Миша М.	2	1	2	1	2	1,6	ниже среднего
8.	Сереза Л.	1	2	1	2	1	1,4	низкий
9.	Света Ч.	1	1	1	1	1	1	низкий
10.	София Ч.	2	1	1	2	1	1,4	низкий

Таблица 7 - Результаты исследования фонематического анализа у дошкольников с ФФН

№	Имя ребенка	Пробы			Средний балл	Уровень
		1.	2.	3.		
1.	Вика Л.	2	1	1	1,3	низкий
2.	Дима К.	1	2	2	1,6	ниже среднего
3.	Егор Л.	1	1	1	1	низкий
4.	Жанна И.	2	2	1	1,6	ниже среднего
5.	Женя С.	1	1	1	1	низкий
6.	Иван К.	2	2	2	2	ниже среднего
7.	Миша М.	2	2	1	1,6	ниже среднего
8.	Сережа Л.	1	1	1	1	низкий
9.	Света Ч.	2	1	2	1,6	ниже среднего
10.	София Ч.	1	2	1	1,3	низкий

Таблица 8 - Результаты выявления уровня сформированности фонематического синтеза у дошкольников с ФФН

№ п/п	Имя ребенка	Пробы			Ср. балл	Уровень
		1.	2.	3.		
1.	Вика Л.	2	1	1	1,3	низкий
2.	Дима К.	1	2	2	1,6	ниже среднего
3.	Егор Л.	2	1	1	1,3	низкий
4.	Жанна И.	1	2	2	1,6	ниже среднего
5.	Женя С.	2	1	1	1,3	низкий
6.	Иван К.	1	2	2	1,6	ниже среднего
7.	Миша Ч.	1	1	1	1	низкий
8.	Сережа Л.	2	2	1	1,6	ниже среднего
9.	Света Ч.	1	2	2	1,6	ниже среднего
10.	София Ч.	2	2	2	2	ниже среднего

Таблица 9 - Результаты исследования сформированности фонематических представлений у дошкольников с ФФН

№ п/п	Имя ребенка	Пробы			Ср.балл	Уровень
		1.	2.	3.		
1.	Вика Л.	2	1	2	1,6	ниже среднего
2.	Дима К.	1	2	1	1,3	низкий
3.	Егор Л.	2	1	2	1,6	ниже среднего
4.	Жанна И.	1	1	1	1	низкий
5.	ЖеняЧ.	1	1	1	1	низкий
6.	Иван К.	1	1	2	1,3	низкий
7.	Миша М.	2	2	1	1,6	ниже среднего
8.	Сережа Л.	1	2	1	1,3	низкий
9.	Света Ч.	2	1	1	1,3	низкий
10.	София Ч.	2	1	2	1,6	ниже среднего

Таблица 10 - Результаты исследования речевых предпосылок письма у дошкольников с ФФН

№	Имя ребенка	Блоки заданий					Средний балл	Уровень
		1	2	3	4	5		
1.	Вика Л.	2,2	1,4	1,3	1,3	1,6	1,5	низкий
2.	Дима К.	1,2	1,8	1,6	1,6	1,3	1,5	низкий
3.	Егор Л.	1,5	1,4	1	1,3	1,6	1,3	низкий
4.	Жанна И.	1,2	1,6	1	1,6	1	1,2	низкий
5.	Женя С.	1	1,4	1	1,3	1	1,1	низкий
6.	Иван К.	2	1,6	2	1,6	1,3	1,7	ниже среднего
7.	Миша М.	1,2	1,6	1	1	1,6	1,2	низкий
8.	Сережа Л.	2,2	1,4	1	1,6	1,3	1,5	низкий
9.	Света Ч.	1	1	2	1,6	1,3	1,3	низкий
10.	София Ч.	1	1,4	1	2	1,6	1,4	низкий

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Содержание логопедической работы по профилактике нарушений письма у дошкольников с ФФН

#### Блок 1

#### Формирование фонематических процессов

Подготовительный этап формирования фонематических процессов.

#### Узнавание неречевых звуков.

##### 1. Игра «Скажи, что ты слышишь?».

Цель: развитие слухового восприятия, дифференциация неречевых звуков.

Оборудование: стаканы (с водой и пустой), баночки с крупами, фольга, деревянные и металлические ложки, ширма.

Описание игры: логопед показывает и называет предметы, демонстрирует их звучание. Логопед за ширмой выполняет различные действия с предметами (переливает воду, пересыпает крупу...). Ребёнок должен определить, что он слышит (шуршание бумаги, звук льющейся воды и т.д.).

С этой игры можно начать занятие на тему «Формирование представления о звуках». Логопед может предложить детям определить, что они слышат. Тот, кто ответит правильно, садится на свое место. Таким образом, каждый ребенок примет участие в игре.

##### 2. Игра «В мире звуков»

Цель: развитие слухового внимания, дифференциация неречевых звуков.

Описание игры: логопед предлагает детям закрыть глаза и послушать, что происходит в детском саду.

Этой игрой можно закончить занятие на тему «Формирование представления о звуках». Подводя итог занятия, логопед может предложить детям эту игру, а затем спросить, как можно назвать одним словом, все, что они слышали (это звуки).

##### 3. Игра «Скажи, что звучит?»

Цель: развитие слухового внимания, дифференциация неречевых звуков.

Оборудование: игрушки и предметы, которыми можно производить характерные звуки (колокольчик, бубен, барабан, дудка, трещотка, погремушка и т.д.)

Описание игры: логопед знакомит ребенка с музыкальными инструментами, играет на них, предлагает поиграть ребенку. Затем предлагает малышу закрыть глаза и определить, на каком музыкальном инструменте он играет.

Эту игру можно предложить в основной части индивидуального занятия на тему «Развитие слухового восприятия».

##### 4. Игра «Найди пару»

Цель: развитие слухового внимания, дифференциация неречевых звуков.

Оборудование: три пары одинаковых коробочек из-под фотопленки с разным наполнением (по одной чайной ложке манки, гречки, гороха).

Описание игры: логопед ставит перед собой и перед ребенком по три коробочки с разными наполнителями. Логопед и ребенок по очереди гремят своими коробочками, попарно ставят коробочки, которые гремят одинаково. Затем логопед перемешивает коробочки и предлагает ребенку найти коробочки, которые гремят одинаково.

Эту игру также можно предложить на индивидуальном занятии на тему «Развитие слухового восприятия».

##### 5. Игра «Поставь по порядку».

Цель: развитие слухового внимания, памяти, дифференциация неречевых звуков.

Оборудование: ширма, музыкальные инструменты (от 2 до 5), картинки с изображением этих инструментов.

Описание игры: логопед показывает музыкальные инструменты, играет на них на глазах у ребенка, просит показать картинку с изображением этого инструмента. Предлагает поиграть на них ребенку. Знакомит с правилами игры: «Я буду играть, а ты внимательно слушай, какая игрушка звучит. Покажи мне картинку со звучащей игрушкой. Положи картинку перед собой на стол. Послушай внимательно, какая картинка звучит после первой. Найди и положи картинку с её изображением. Определи, какая игрушка звучит последней. Найди соответствующую картинку». Когда ребенок научится выполнять задание правильно, усложнить задание, предложив разложить инструменты в последовательности их звучания после окончания прослушивания; увеличить количество звучащих инструментов. Эта игра довольно сложная, поэтому ее лучше предложить в основной части индивидуального занятия.

#### 6. Игра «Угадай, кто кричит».

Цель: развитие слухового внимания, дифференциация неречевых звуков.

Оборудование: игрушки или картинки, изображающие знакомых ребёнку домашних животных, магнитофон, запись голосов животных.

Описание игры: взрослый показывает приготовленные картинки или игрушки, включив запись с голосами соответствующих животных. Затем просит послушать и угадать, кто придёт к ним в гости. Логопед включает запись с голосами животных, меняя их порядок предъявления. Ребёнок угадывает, кто это.

Эту игру можно предложить в организационном моменте индивидуального занятия на тему «Развитие речевого восприятия». Логопед предлагает ребёнку внимательно послушать и угадать, кто пришел к нам в гости вместе с Машей.

#### 7. Игра «Встречайте гостей».

Цель: развитие слухового восприятия, дифференциация звукоподражаний.

Оборудование: шапочки с ушками разных животных.

Из детей выбираются гости (три-четыре), им даются шапочки с ушками разных животных. Они уходят за ширму, поочередно подают звуки за ширмой, а дети угадывают, кто появится. Собравшись, гости под аплодисменты пляшут, как умеют. Затем выбираются новые гости.

Эту игру можно предложить во время динамической паузы на фронтальном занятии на тему «Знакомство со словом», попросив детей угадать, какие животные к ним пришли. В начале игры логопед просит детей показать, как подают голос те животные, появление которых он запланировал.

### Дифференциация по способу воспроизведения.

#### 1. Игра «Солнце или дождик».

Цель: развитие слухового внимания, дифференциация неречевых звуков по способу воспроизведения.

Оборудование: бубен.

Описание игры: логопед говорит детям, что погода хорошая, светит солнышко, и сейчас они пойдут на прогулку. В это время он звенит бубном, а дети гуляют. Затем говорит, что погода испортилась, пошёл дождь. Теперь логопед стучит в бубен и просит детей подбежать к нему, спрятаться от дождя. Логопед объясняет детям, что они должны внимательно слушать бубен и в соответствии с его звуками «гулять» или «прятаться».

Это задание можно предложить на фронтальном или индивидуальном занятии во время динамической паузы.

#### 2. Игра «Что делала Маша».

Цель: развитие слухового восприятия, дифференциация неречевых звуков по способу воспроизведения.

Оборудование: кукла.

Описание игры: Взрослый показывает куклу, называет её имя, просит представиться детей. Предлагает поиграть с ней. (Выполнить действия в соответствии с текстом: Мы хлопаем руками – хлоп, хлоп, хлоп.

Мы топаем ногами – топ, топ, топ.

Мы чмокаем губами (почмокать три раза).

Мы носиком сопим (посопеть три раза).

Логопед предлагает детям закрыть глаза и угадать, что делает кукла. Логопед выполняет действия и каждый раз спрашивает, что делала Маша.

Это задание можно предложить во время динамической паузы на индивидуальном занятии на тему «Развитие речевого слуха. У нас в гостях Маша и ее друзья».

### 3. Игра «Льет или капает».

Цель: развитие слухового восприятия, дифференциация неречевых звуков по способу воспроизведения.

Оборудование: емкость с водой, резиновая груша, металлический тазик, ширма.

Описание игры: логопед говорит детям, что в сказочной стране начался дождь. Он то сильно льет (логопед сильно нажимает воду на грушу с водой), то капает (логопед капает воду из груши). Логопед за ширмой чередует эти действия, а дети говорят, льет дождь или капает.

Эту игру можно предложить в основной части индивидуального занятия на тему «Развитие слухового восприятия». Логопед может показать изображение лягушонка и сказать, что он поможет найти похищенного теленка, если ребенок поиграет с ним в эту игру.

### Дифференциация по темпу.

В работе по дифференциации неречевых звуков по темпу звучания используются игры: «Дождик» (детям предлагалось рассмотреть картинку, повторить рифмовку) и «Угадай, кто идет?» (Детям предлагались картинки с изображением цапли и воробья, бубен. В ходе этой игры детям показывались картинки и они объясняли как ходит важно цапля и как прыгает воробей, имитируя при этом движения птиц.)

#### 1. Игра «Угадай, кто идёт».

Цель: развитие слухового восприятия, дифференциация неречевых звуков по темпу звучания.

Оборудование: картинки с изображением цапли и воробья, бубен.

Описание игры: логопед показывает картинки и объясняет, что цапля ходит важно и медленно, а воробей прыгает быстро. Затем он медленно стучит в бубен, а дети ходят, как цапли. Когда взрослый быстро стучит в бубен, дети скачут, как воробьи.

Эту игру можно предложить детям во время динамической паузы на фронтальном занятии на тему «Слова – действия».

#### 2. Игра «На поляне».

Цель: развитие слухового восприятия, дифференциация неречевых звуков по темпу звучания. Оборудование: шапочки с изображениями зайцев и волков по числу детей, барабан.

Описание игры: логопед делит детей на две группы: зайцы и волки. Логопед объясняет детям, что когда он будет медленно стучать в барабан, на поляне будут гулять волки, когда быстро – будут прыгать зайцы. Логопед чередует быстрое и медленное звучание.

Эту игру можно предложить детям на фронтальном занятии на тему «Знакомство с предложением» во время динамической паузы.

#### 3. Игра «Дождик».

Цель: развитие слухового восприятия, дифференциация темпа звучания.

Оборудование: картинка с изображением дождя. Описание игры: логопед предлагает рассмотреть картинку, повторить рифмовку.

Дождик капнул на ладошку: Кап – кап! (медленно)

На цветы, на Мурку – кошку: Кап – кап! (медленно)

А потом он разыгрался. Лил да лил,

Во всю старался: Кап – кап – кап – кап! (быстро)

Логопед предлагает показать, как медленно идет дождь (ударять указательным пальцем одной руки по ладошке другой, произнося: «Кап – кап!».) Затем предлагает показать, как дождь идет быстро (выполнять те же действия в более быстром темпе: «Кап – кап – кап – кап!».)

Затем предложить ребенку поиграть в эхо: «Повторяй, как я». Из – за экрана произнести звукоподражание, попросить повторить.

1) кап – кап- кап; 2) кап; 3) кап – кап; 4) кап – кап – кап – кап.

Эту игру можно предложить детям в основной части занятия на тему «Слова-признаки» после проведения психогимнастики, во время которой дети «превращаются» в овощи. Логопед может попросить детей превратиться в дождь и полить растения так, как он покажет. Можно предложить такую игру во время артикулиционной гимнастики на индивидуальном занятии, предложив ребенку выполнить упражнение столько раз, сколько капель упадет (например, столько же раз пощелкать языком при выполнении упражнения «Лошадка»).

### Дифференциация по ритму (ритмические рисунки).

1. Игра «Кто стучится?».

Цель: развитие слухового восприятия, дифференциация ритмических рисунков.

Оборудование: иллюстрация к сказке «Три поросенка»

Описание игры: Логопед говорит детям, что поросенок ждет гостей – своих братьев. Один поросенок стучится в дверь так: /- /- / (логопед отстукивает ритм), второй так: /-//, а волк стучится так: //- /. Логопед предлагает внимательно послушать ритм и определить, кто стучится.

Эту игру можно предложить в основной части занятия на тему «Звуки «п», «пъ». У нас в гостях поросята Пик, Пак и Пок». Логопед может попросить детей научить Пика определять по стуку, кто к нему пришел.

2. Игра «Звенит капель»

Цель: развитие слухового восприятия, дифференциация ритмических рисунков.

Оборудование: музыкальный треугольник, картинка с изображением весны.

Описание игры: логопед просит детей определить, какое время года изображено на картинке, назвать признаки весны. Логопед предлагает детям повторить песенки весны. Логопед отстукивает ритмы на музыкальном треугольнике, а названный ребенок отхлопывает: /- /, / -//, //- //...

Эту игру можно предложить в начале фронтального занятия, предложив детям внимательно послушать песенки весны и повторить их так же. Тот, кто повторит правильно, садится на место. Таким образом, все дети примут участие в игре.

3. Игра «Капельки».

Цель: развитие слухового восприятия, дифференциация ритмических рисунков.

Оборудование: картинки с изображением ритмов в виде капель: капля – хлопок в ладоши, тире (черточка) – пауза.

Описание игры: логопед объясняет ребенку, что капельки поют свои песни по этим картинкам. Логопед показывает картинку и отхлопывает соответствующий ритм. Потом он просит ребенка послушать ритм и показать картинку, которая подходит к этому ритму: /-/, //, /-/-/, /-//.



Эту игру первый раз лучше предложить в основной части индивидуального занятия. Когда дети усвоят правила игры, можно предложить в организационном моменте фронтального занятия для деления детей на команды, если запланировано проведение соревнования. Логопед может положить на столы команд карточки с изображением ритмов. Затем для каждого ребенка логопед отхлопывает ритм. Ребенок должен определить, где карточка с его ритмом и занять свое место.

#### Дифференциация по силе звучания (громко – тихо)

1. Игра «Тихо - громко!».

Цель: развитие слухового восприятия, дифференциация звуков по силе звучания.

Оборудование: музыкальные инструменты.

Логопед играет на выбранном музыкальном инструменте то тихо, то громко. Услышав громкое звучание инструмента, дети бегут. Услышав тихое звучание, идут шагом. Логопед может выбирать разные инструменты и предлагать разные варианты движений.

Эту игру можно предложить во время динамической паузы на фронтальном или индивидуальном занятии.

2. Игра «Иди-беги».

Цель: развитие слухового восприятия, дифференциация звуков по силе звучания.

Оборудование: бубен.

Описание игры: логопед стучит в бубен тихо, громко и очень громко. Соответственно звучанию бубна ребенок выполняет движения: под тихий звук идет на носочках, под громкий - шагом, под очень громкий- бежит.

Эту игру можно предложить во время динамической паузы на фронтальном или индивидуальном занятии.

3. Игра «Найди игрушку».

Цель: развитие слухового внимания, дифференциация звуков по силе звучания.

Оборудование: небольшая игрушка.

Описание игры: один ребенок выходит из комнаты. Другой ребенок прячет в комнате игрушку. Когда первый ребенок возвращается в комнату, логопед объясняет ему, что другие дети помогут найти игрушку. Когда он подойдет близко к спрятанной игрушке, дети будут громко хлопать в ладоши. Когда он отойдет от неё, хлопать будут тише. Эту игру можно предложить в основной части фронтального занятия на тему «Слова - действия».

### **Основной этап формирования фонематических процессов Развитие фонематического восприятия**

#### Первый этап – узнавание неречевых звуков.

1. Игра «Что ты слышишь?» Детям предлагается посидеть тихо и постараться уловить все звуки, которые произносятся в комнате: шорох бумаги, отодвигание стула, скрип двери, тиканье часов и др. Потом ребенок повторяет аналогичные действия и по возможности обозначает их.

2. Игра «Угадай по звуку».

Цель игры заключается в установлении предмета по характеру звука.

Ход игры: На столе предметы: стакан с ложечкой, бумага, тарелка с ложкой, ключи, ножницы. Детям демонстрируют для каждого предмета звучания, шумы: помешивают ложечкой в стакане, гремят ключами, шуршат бумагой и т.п., потом, аналогичное проделывают за ширмой, а дети отгадывают предмет, показывая на него рукой либо называя его.

### 3. Игра: «Угадай что звучит»

Оборудование: барабан, бубен, колокольчик, гитара, ширма.

Ход игры. Логопед демонстрирует детям игрушечный барабан, колокольчик, бубен, гитару, обозначает их и просит повторить. Когда дети запомнят наименования предметов, логопед предлагает послушать, как они звучат: играет на барабанах, гитаре, звенит колокольчиком, стучит в бубен; еще раз называет игрушки. Затем он устанавливает ширму и за ней повторяет звучание данных предметов. «Что звучит?» – спрашивает он детей. Дети отвечают, и логопед снова играет на барабанах, звенит колокольчиком, стучит в бубен. При этом он следит за тем, чтобы дети узнавали звучащий предмет, четко произносили его название.

## Второй этап – различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, слов, фраз.

### 1. Игра «Узнай по голосу».

Дети, держась за руки, идут по кругу, водящий с завязанными глазами ходит в середине круга. Ребенок, к которому прикоснется водящий должен назвать имя водящего или спросить: «Кто я?», а водящий должен его узнать. Тот, чей голос он узнает, становится водящим.

### 2. Игра «Три медведя»

Ход игры: логопед выставляет перед детьми картинки трех медведей – большого, среднего, маленького. Потом, рассказывая сказку о трех медведях, произносит определенные реплики и звукоподражания то низким, то высоким голосом. Дети должны, ориентируясь на звукокомплекс и высоту голоса одновременно поднять определенную картинку.

### 3. Игра «Животные и их детёныши».

Ход игры: Детям раздаются иллюстрации домашних животных и их детенышей – коровы и теленка, козы и козленка, свињи и поросенка. Логопед произносит каждое звукоподражание то низким, то высоким голосом. Дети должны, ориентируясь на звукокомплекс и высоту голоса одновременно поднять определенную иллюстрацию.

## Третий этап – дифференциация слов, близких по своему фонетическому составу.

### 1. Игра «Хорошо послушай».

Логопед дает ребенку два круга – красный и зеленый – и предлагает игру: если ребенок услышит верное название предмета, изображенного на рисунке, он должен поднять зеленый кружок, если неверное – красный (баман, паман, банан, банам, баван ...).

Усложнение аналогичных игр-упражнений заключается в том, что изначально отбираются слова, простые по фонетическому составу, потом – наиболее сложные.

### 2. Игра «Добавим и запомним».

Ход игры. Ребенку предлагают воспроизвести четыре слова со похожим звучанием: Даша, ваша, каша, Паша. Потом первое отбрасывается, но добавляется новое: ваша, каша, Паша, наша (каша, Паша, наша, Гаша) Маша, Таша, чаша, Саша.

3. Игра «Найди пару». Ход игры. Логопед выставляет на наборном полотне в одну линию такие картинки: ком, бак, ветка, коток. Каждому выходящему к наборному полотну ребенку предлагается по одной картинке, которую он должен поставить под той картинкой, название которой более близко по звучанию.

## Четвертый этап – различение слогов.

### 1. Игра «Щепочка».

Ход игры. Слоги произносятся по очереди ПА-ТА-МА-ПА-ТАМА.....,ТО-ПУ-АХ.....

#### 2. Игра «Запомни и повтори».

Ход игры. Дети запоминают три-четыре слога с оппозиционными звуками, каждый новый слоговой ряд начинается со слога, в котором есть другие согласный и гласный звуки: СА-ЗА-ЗА-СА, ЗО-ЗО-СО-ЗО, СУ-ЗУСУ-СУ.

#### 3. Игра «Живые слоги».

Ход игры. Трое детей запоминают по одному слогу и уходят за ширму, а выходя оттуда, произносят их; остальные ребята определяют, какой слог был первым, вторым и третьим. Позднее в игры вводятся слоги, составляющие слово, к примеру, МА-ШИ-НА, после называния слогового ряда дети отвечают, что получилось, или находят такую картинку среди других.

### Пятый этап – различение звуков.

#### 1. Игра «Покажи картинку».

Ход игры. Логопед раздает детям иллюстрации с изображением поезда, девочки, птички и объясняет: «Поезд гудит: у – у – у», «Девочка плачет: а – а – а» и др. Потом логопед по очереди произносит данные звуки сначала удлинено: а – а – а – а, или у – у – у – у или и-и-и. Реагируя на названный звук, дети поднимают определенные иллюстрации.

Потом данная игра должна усложняться следующим образом:

1. Логопед воспроизводит данные звуки кратко: а, и, у.

2. Детям раздаются вместо иллюстрации кружки трех цветов. Логопед объясняет детям, что красный, к примеру, соответствует звуку [а], желтый – звуку [и], зеленый – звуку [у].

### Шестой этап – формирование навыков элементарного фонетического анализа.

Игра «Спой начало». Узнавание и выделение гласного в начале слова: ууулица – У.

Игра «Назови конец». Выделение согласного звука в конце слова: кот – Т.

Игра «Назови по порядку». Полный звукослоговой анализ слова: РАК – Р, А, К.

Игра «Синий — красный». Обучающий называет звук, а ребенок в ответ демонстрирует фишку: Б – синюю, И – красную и т. д.

Игра «Найди синий домик». Дети закрывают синими фишками все согласные звуки: дом – Д, М; только заданный согласный, к примеру, М в словах: ум, мы, дом, мох.

Игра «Слово рассыпалось». Произносятся три звука, к примеру: С, О, К. Так как к данному времени дети уже обычно знают буквы, они быстро составляют слово – СОК.

Игра «Составь слово».

1 вариант: Ребенок называет первый звук каждого слова и рисует под картинкой значок, обозначающий гласный или согласный (мягкий или твердый) звук.

2 вариант: Ребенок называет первый звук каждого слова и пишет под иллюстрацией букву, обозначающую этот звук.

## **Формирование фонематического анализа**

### Обучение простым формам фонематического анализа

#### 1. Игра «Часы».

Детям предлагаются часы с циферблатом двух цветов. Дети определяют, какой звук в слове, выбирая часы определенного цвета. Далее дети определяют место данного звука в слове 1-ый, 2-ой, 3-ий и т.д. и ставят стрелку на определенную цифру.

#### 2. Игра в лото.

Детям предлагаются карточки с картинками на слова, включающие данный звук и не имеющие его, а так же квадратики с буквой и без нее. Педагог называет слова. Дети находят на карточке соответствующую картинку, определяют есть ли в ее названии данный звук и закрывают картинку квадратиком с буквой, или цветным квадратом без буквы, если в слове нет данного звука.

К картинке подобрать букву, соответствующую первому звуку слова. Предлагаются картинки, названия которых начинаются с ударного гласного (уши, облако, утка).

Изменить 1-ый звук слова (кость - гость, парта - карта, моль - боль - соль).

3. Лото «Необычные цветы».

На доске прикрепляется контур цветка с прорезями для лепестков. У детей находятся лепестки с изображениями различных предметов. Дети выбирают только те изображения, названия которых начинается с заданного звука. Выбранный лепесток прикрепляется к контуру цветка.

4. Лото «Какой первый звук?».

Детям предлагаются карточки лото на слова, начинающиеся, например, со звуков М, Ш, Р и соответствующие буквы. Педагог называет слово. Дети находят картинку, называют её, определяют первый звук и закрывают картинку буквой, соответствующей первому звуку слова.

5. Игра «Найди картинку».

Детям предлагаются карточки, каждая из двух квадратиков. На одном из них нарисован предмет. Дети называют предмет, определяют первый звук в его названии, находят соответствующую букву и кладут её между квадратами. Затем они подбирают картинку, название которой начинается с того же звука, и кладут её на 2-ой квадрат.

Разложить в три ряда картинки, в названиях которых есть нужный звук; первый ряд - картинки, в названии которых звук слышится в начале слова; второй ряд - в середине слова, третий - в конце слова.

6. Игра «Светофор».

Используется бумажная полоска, разделенная на 3 части: красная левая часть - начало слова, средняя желтая - середина, зеленая правая - конец.

Логопед называет слово. В зависимости от того, где слышится заданный звук в слове, дети ставят фишку на красную, желтую или зеленую часть полоски.

### Обучение сложным формам фонематического анализа

1. Игра в кубик.

Дети бросают кубик, их задача - придумать слово по количеству точек на выпавшей грани кубика.

2. Игра «Какой звук выпал из слова?».

Дети слушают слова и называют «выпавший» звук (крот - кот, лампа - лапа, пила - пила).

3. Игра «Ромашка».

Детям дается задание выбрать лепестки с изображенными на них предметами, названия которых состоят из различного количества звуков. (по заданию педагога).

4. Игра «Заполни дорожку».

Ребенку предлагается картинка и графическая схема из определенного количества клеточек по числу звуков в данном слове. По мере выделения звуков ребенок заполняет схему фишками. Получается модель звукового строения слова. Первоначально для анализа даются односложные слова, типа: мак, кот, дом, лук, ....

### **Развитие фонематического синтеза**

1. Игра «Корабль». Цель: развитие фонематического синтеза.

Оборудование: пособие «Корабль», картинки.

Описание игры: Логопед предлагает детям внимательно посмотреть на «корабль» с картинками. Если ребята правильно назовут первый звук каждой картинки, то они смогут отгадать, какое слово «спрятано» в корабле.

2. Игра «Угадай-ка»

Цель: развивать умение составлять слова из предложенных звуков. Оборудование: предметные картинки.

Описание игры. Логопед предлагает детям угадать, какое слово получится из первых звуков, которые встречаются в названиях предметных картинок (например: сок, осы, носок - сон, ключ, обруч, топор - кот).

3. Игра «Живые буквы».

Цель: закрепление навыка фонематического синтеза слов.

Описание игры: Каждому ребенку выдается по одной букве слова. Далее детям называется слово и предлагается встать в таком порядке, в каком идут буквы в этом слове.

1. Игра «Морской бой».

Цель: закрепление навыка фонематического синтеза слов, закрепление навыков чтения.

Описание игры: Ребенку предлагается поле для морского боя, в котором на пересечении квадратов находятся буквы. Ребенку задаются определенные квадраты, из букв которых он должен составить слово.

### **Развитие фонематических представлений**

1. Игра «Вспомни слово».

Цель: развитие фонематических представлений.

Оборудование: мяч.

Описание: Логопед, бросив мяч ребёнку, предлагает назвать слово с заданным звуком ([с] в середине слова, затем назвать, какой по счёту в слове звук [с], какой звук предшествует ему, а какой следует за ним, назвать только гласные звуки в названном слове. Сколько всего звуков в данном слове.

2. Игра «Нужная картинка».

Цель: развивать фонематическое восприятие, фонематические представления.

Вариант 1. Оборудование: наборы предметных картинок на каждого учащегося.

Ход игры: дети рассматривают свои предметные картинки. Логопед уточняет их названия. Играющим предлагается отобрать только те, в названии которых есть заданный звук.

Вариант 2.

Оборудование: домик с кармашками для картинок, набор предметных картинок на какую-либо лексическую тему: дикие и домашние животные, птицы, растения, транспорт и т.д.

Например: логопед объясняет, что в домике живут только (птицы), в названии которых есть звук [ч]. Играющие называют всех изображённых на картинках птиц. После этого, отбирают только те, в названии которых есть изучаемый звук. Каждая выбранная картинка оценивается игровой фишкой. Примерный материал: грач, аист, чиж, кукушка, чайка, ласточка, чибис и т.д.

3. Игра «Любопытный».

Цель: развивать фонематические представления, активизировать словарь.

Вариант 1.

Ход игры: логопед задаёт вопросы. Дети в ответ придумывают предложение, все слова в котором начинаются на заданный звук.

Вариант 2.

Ход игры: ведущий называет звук. Играющие самостоятельно придумывают предложения, в котором все слова начинаются на заданный звук.

#### 4. Игра «Цепочка».

Цель: развивать простые формы фонематического анализа, фонематические представления.

Ход игры: один из играющих называет слово, рядом сидящий подбирает слово, где начальным звуком будет последний звук предыдущего слова. Продолжает следующий ученик. Задача – не разорвать цепочку.

#### 5. Игра «Кто больше».

Цель: формирование фонематических представлений.

Описание игры: Детям предлагается прослушать стихотворение:

Вот сколько на «К» я сумею сказать:

Кастрюля, кофейник, коробка, кровать,

Корова, квартира, картина, ковер,

Кладовка, калитка, комод, коридор...

- Ой, хватит! И звук тоже может устать!

А вот, что на «Т» сумеешь назвать?

- Топор, табуретка, тарелка и ложка...

- Ты, кажется, что-то напутал немножко!

- Ну ладно, я больше сбиваться не буду.

Послушай, на «С» назову я посуду:

Стакан, сковородка, солонка и...кошка.

- А кошка откуда?

- Залезла в окошко!

- Спроси лучше кошку – откуда пришла

И вся ли посуда на кухне цела?

Логопед называет звук. Дети придумывают и называют слова с этим звуком. За каждое правильно придуманное слово ребенок получает фишку. В конце игры подсчитывается количество фишек. Выигрывает тот, у кого их больше.

#### 5. Игра «Слушай и запоминай».

Цель: совершенствование фонематического восприятия, формирование фонематических представлений, развитие произвольной слухоречевой памяти.

Описание игры: Логопед читает детям какой-либо текст, стихотворение, где часто встречается заданный звук. Детям дается инструкция: найти и запомнить как можно больше слов с заданным звуком. После прочтения, дети называют слова, которые запомнили. Текст читается 2 раза.

## Блок 2

### Развитие зрительного восприятия

#### 1.Игра «Догадайся, какой овощ».

Цель: узнавание предметов в контурном изображении.

Оборудование: предметные картинки с изображением овощей: (красный помидор, зеленый огурец, оранжевая морковь), контурные изображения овощей: огурец, помидор, морковь, лежащих на тарелках точно таких же по форме и размеру.

Инструкция: «Посмотри и догадайся, что лежит на тарелках. Найди иллюстрацию такого же овоща и положи рядом».

#### 2. Игра «Гусеницы – обжоры».

Цель: формировать умения узнавать незавершенные рисунки овощей: огурец, помидор, морковь.

Оборудование: сюжетная картинка «Гусеница – обжора».

Инструкция: 1. «Бабушка пришла на огород и собрала для салата овощи, но забыла их унести домой. Приползла гусеница и решила полакомиться данными овощами. Она попробовала каждый овощ. Откусила морковку, огурец, помидор. Покажи, где морковка. Покажи, где огурец. Покажи, где помидор».

Инструкция: 2. «Бабушка пришла на огород и собрала для салата овощи. Но забыла их унести домой. Приползла гусеница и решила полакомиться овощами. Она попробовала каждый овощ. Откусила морковку, огурец, помидор. Логопед показывает на овощ и спрашивает: «Что не доела гусеница?» (Помидор, огурец, морковь)».

3. Игра «Какой овощ спрятался?».

Цель: умение узнавать овощи в «зашумленном» виде. Оборудование: натуральные овощи: помидор, огурец, морковь; салфетка из полупрозрачной ткани.

Инструкция: «Гусеница-обжора очень любит есть овощи. Мы решили овощи спрятать от неё и прикрыли их салфеточками».

Покажи, где спрятался помидор? Что это? (Помидор.)

Покажи, где спрятался огурец? Что это? (Огурец.)

Покажи, где спряталась морковь? Что это? (Морковь.)

### **Развитие зрительной памяти**

1. Игра «Запомни картинку»

Цель: развить зрительную память.

Ход игры. Предложить ребёнку внимательно посмотреть в течение 50 сек. на картинку и постараться запомнить детали картинки, затем посмотреть на вторую картинку и ответить, что изменилось?

3. Игра «Какой игрушки не хватает?»

Цель: развивать зрительную память.

Ход игры: Поставить перед ребёнком на 15-20 сек. 6 игрушек. Предложить закрыть глаза. Убрать одну игрушку. Какой игрушки не хватает? Игру можно усложнить: Увеличив количество игрушек. Ничего не убирать, только менять игрушки местами.

4. Игра «Рисуем на память узоры».

Цель: развивать зрительную память.

Ход игры: На листе бумаги нарисован узор. Предложить детям в течение 1 минуты посмотреть на этот узор и запомнить его. После этого узор убрать. Предложить детям воспроизвести его по памяти. Во время этой игры развивается не только память, а также мелкая моторика рук.

5. Игра «Бусы».

Цель: развивать зрительную память.

Ход игры: Попросите ребёнка внимательно посмотреть из каких геометрических фигур сделаны бусы, в какой последовательности они расположены, а затем нарисовать такие же бусы на листе бумаги.

6. Игра «Внимание».

Цель: развивать зрительную память.

Ход игры: Нарисовать на листе бумаги картинку, которую в течение 10 сек. вам показывал взрослый.

### **Развитие пространственных представлений**

Формирование пространственных представлений: слева, справа, вверху, внизу, впереди, сзади, далеко, близко.

1. Игра «На плоту». Дети стоят на ковре на одинаковом расстоянии друг от друга. Каждый стоит на воображаемом плоту. Логопед задаёт индивидуально вопросы детям,

при этом постоянно просит их изменить направление. Например, Петя, кто стоит у тебя слева; Маша, кто стоит сзади тебя; Серёжа, кто стоит перед тобой; все повернулись налево; Таня, кто стоит слева от тебя, и т.д.

#### 2. Игра «Колокольчик».

Все дети сидят на ковре, один из них – водящий, он закрывает глаза. Ведущий (логопед) отходит в какую-нибудь сторону и звонит в колокольчик. Тот, кто водит, должен назвать, – откуда слышен звон. Если называет верно, то становится ведущим.

#### 3. Игра «Скажи наоборот».

Эту игру можно проводить как со всеми детьми, так и с 1-2. Логопед называет пространственные ориентиры, а ребёнок, получивший знак (мяч, стрелка, фишка и т.п.), называет ориентир, противоположный по значению. Например: лево – право, верх – низ, и т.д.

#### 4. Игра «Магазин».

В этой игре могут принимать участие двое детей или две подгруппы детей. Они сидят друг напротив друга, отгородившись ширмой. У каждого одинаковый набор картинок (продукты, игрушки, канцтовары, одежда) и карточка, имитирующая полку магазина. Один ребёнок выкладывает картинки на своей карточке и называет место расположения каждой из них. Другой ребёнок старается воспроизвести всё в точности по инструкции. Затем, убрав ширму, дети могут сравнить оба «магазина».

Формирование умений детей занимать определенное пространственное положение по заданному условию (от себя, от предмета).

#### 1. Игра «Отгадай где?».

Логопед предлагает детям встать в кружок на ковре и посмотреть, какие предметы или кто из детей находится слева, справа, сзади, впереди них. За каждый правильный ответ ребёнок получает фишку. В конце игры подсчитывается количество полученных очков-фишек у каждого ребёнка.

#### 2. Игра «Корабли».

Все дети садятся вдоль одной из сторон ковра, на котором лежат табуретки (в виде перевёрнутых контейнеров) на одинаковом расстоянии друг от друга: 3-4 ряда по 3 шт. в каждом ряду. Это «острова» в море, а каждый из детей будет по очереди «кораблём». На каждом острове кто-то живёт (игрушка или карточка с изображением животного спрятана под табуреткой). Ребёнок выбирает к кому он отправится, а воспитатель даёт ориентиры, указав место отправной точки. Добравшись до нужного «острова» ребёнок поднимает табуретку, чтобы убедиться в правильности выполнения задания.

Вариант 1: логопед даёт поэтапные направления движения. Например, пройди вперёд два острова, поверни налево, пройди ещё один остров, поверни направо, пройди ещё один остров – ищи.

Вариант 2: логопед даёт ориентир расположения «острова» относительно других. Например, этот «остров» синего цвета, находится слева, а перед ним – белый «остров».

Вариант 3: логопед даёт ребёнку схему расположения «островов» и даёт указания по схеме, после чего ребёнок пытается найти нужный «остров» на ковре. Например, на схеме (3x3) нужный «остров» справа наверху, и т.п.

#### 3. Игра «Где я сяду».

Эту игру рационально проводить перед занятием, чтобы рассадить детей на определённые места. Все дети собираются на ковре. На столах лежат перевёрнутые карточки (это может быть личный бэдж ребёнка, парная картинка и т.п.). Логопед даёт каждому инструкцию, по которой ребёнок должен отыскать своё место, а карточка даст возможность самому проверить правильность выбора. Например, Марина, подойди к столу, который находится перед дверью, слева от окна. Сядь за этим столом справа.



Миша, подойди к столу, который стоит между столом воспитателя и шкафом, лицом к окну, сядь слева, и т.д.

#### 4. Игра «Давай меняться».

Дети стоят на ковре на одинаковом расстоянии друг от друга. Логопед даёт инструкции по передвижению в пространстве кому-то одному из детей для нахождения определённого места в пространстве по заданным ориентирам. Например, Саша, встань так, чтобы справа от тебя была стена, а перед тобой была Полина. Если Саша отыскал место верно, то ребёнок, стоящий на этом месте, встаёт на Сашино место.

### Формирование умений детей определять словом положение того или иного предмета по отношению к другому.

#### 1. Игра «Что изменилось?».

Перед детьми на столе в 2 (3) ряда расположены игрушки, по 3 (4) в каждом ряду. Ведущий предлагает всем детям посмотреть и запомнить расположение игрушек. Затем дети закрывают глаза.

Вариант 1: ведущий убирает какую-нибудь игрушку и просит назвать её и то место, где она находилась. Например, исчез дракоша, который был внизу между щенком и попугаем.

Вариант 2: ведущий меняет местами две игрушки и просит назвать то место, где они были первоначально. Например, поросёнок сидел внизу слева, а мышка – наверху между щенком и телёнком.

В роли ведущего может быть как логопед, так и ребёнок.

#### 2. Игра «Новоселье».

В этой игре дети используют настенные полки для игрушек в виде домиков и небольшие игрушки (животные). Каждый из детей по очереди должен «заселить» дом по заданной инструкции. Например, внизу квартиры получили: мышка, козлёнок и обезьянка, причём козлёнок – слева, а обезьянка – между мышкой и козлёнком, и т.д.

Эту игру целесообразно проводить с небольшой подгруппой детей (2- 3 человека). В роли ведущего вначале выступает воспитатель, в дальнейшем необходимо привлекать детей, - это будет способствовать закреплению и расширению их активного словарного запаса.

### Формирование умений ориентироваться в движении.

#### 1. Игра «Куда пойдёшь и что найдёшь».

Перед игрой все дети рассаживаются полукругом перед полками с игрушками. Один из детей поворачивается лицом ко всем детям, но при этом не видит, куда воспитатель спрятал игрушку. Затем ведущий даёт инструкции этому ребёнку. Например, сделай 2 шага вперёд, 3 шага влево, ещё 1 шаг вперёд, ищи на нижней полке. В роли ведущего вначале выступает воспитатель, затем – это может быть ребёнок, правильно выполнивший инструкцию.

#### 2. Игра «Найди магнит».

Перед детьми на магнитной доске разнообразные магниты. Каждый из них загадывает, – какой магнит он будет искать с закрытыми (завязанными) глазами. Дети по очереди выходят к доске, чтобы найти «свой» магнит, при этом остальные дети дают подсказки, где искать. Например, выше, выше, ещё выше, левее, чуть-чуть вниз.

#### 3. Игра «Синхронное плавание».

Дети стоят на ковре на одинаковом расстоянии друг от друга. Логопед даёт инструкции по передвижению в пространстве одновременно всем детям, иногда изменяя их направление относительно друг друга. Например, все сделали шаг вперёд, шаг вправо, два шага влево, повернулись вправо, сделали шаг назад и т.д.

Формирование умений ориентироваться на плоскости (ориентировка на листе бумаги, т.е. в двумерном пространстве).

1. Игра «Назови соседей».

Для этого используется лист бумаги, на котором хаотично расположены изображения различных предметов.

Вариант 1: логопед просит найти изображение какого-то предмета и определить:

- что изображено справа от него,
- что нарисовано под ним,
- что находится сверху справа от заданного предмета, и т.п.

Вариант 2: логопед просит назвать или показать предмет(ы), который(е) находятся:

- в правом верхнем углу,
- вдоль нижней стороны листа,
- в центре листа, и т.п.

2. Игра «Лабиринт Гарри Поттера».

Логопед раздаёт каждому ребёнку лист, на котором нарисован лабиринт и стрелочной указано начало пути. Затем детям предлагается помочь найти дорогу к кубку, для этого необходимо выполнить инструкции, а затем проверить правильность их выполнения. Вначале лист с лабиринтом надо расположить так, чтобы вход в него был слева (справа, вверху, внизу), затем идти по нему (вести линию) до поворота, поворачивать в нужную сторону по инструкции. Например, вход в лабиринт внизу, идём вверх, влево, вверх, вправо, вниз. Дойдя до конца, дети могут себя проверить: воспитатель этот же маршрут нарисовал маркером на пленке, наложив её на свой лист, ребёнок видит – весь ли путь он проделал верно.

2. Игра «Я еду на машине».

Перед каждым ребёнком лист бумаги (А3) и маленькая машинка.

Вариант 1. Дети, слушая инструкции логопеда, передвигают машинку в нужном направлении. Например, в правом нижнем углу листа – гараж, оттуда мы поедem по нижней стороне листа в школу. Она находится в левом нижнем углу, а после школы мы поедem в зоопарк, который находится в правом верхнем углу, и т.д.

Вариант 2. Логопед начинает игру, дети по очереди придумывают и проговаривают следующий ориентир.

3. Игра «Калейдоскоп».

Для игры детям предлагается нарисовать орнамент или наклеить готовые формы (геометрические фигуры, вырезанные картинки) и рассказать о своей работе. Для этого логопеду рационально будет дать тему работы. Например: «Закладка», «Коврик», «Лоскутное одеяло», «Пасхальное яичко», «Рамка для картины» и другие.

### **Развитие зрительного анализа и синтеза**

1. Игра «Из каких фигур состоит рисунок?»

Детям демонстрируются различные рисунки, выполненные из геометрических фигур. К рисунку могут предлагаться следующие виды заданий:

- Назвать фигуры, из которых состоит рисунок.
- Подсчитать, сколько треугольников, квадратов, кругов и т.д. на данном рисунке.
- Сказать, какой рисунок состоит из 3 треугольников, из 4 прямоугольников, одного круга и одного квадрата и т.п.

2. Игра «Сложи картинку».

Необходимо наклеить на картон картинку и разрезать её на 15-20 неравных частей различной формы. Ребенок, рассматривая отдельные части, старается догадаться, что изображено на картинке, и сложить её. Если упражнение проводится с группой детей, то

посередине стола смешиваются части нескольких картинок. Каждый ребёнок получает целую картинку и выбирает подходящие детали из общей кучки.

Можно не давать целую картинку, а только назвать её. Например: «Сейчас Миша будет складывать лисичку, а Вера - зайчика» и т.д. Это более сложный вариант упражнения.

### 3. Игра «Колумбово яйцо».

Ребенку предлагается набор частей колумбова яйца и образцы фигур, которые можно выложить из них. Если ребенок испытывает значительные трудности, нужно предложить трафарет фигуры. После того как дети освоят выкладывание фигур по образцам, можно попросить их придумать свои собственные фигуры, зарисовать их.

## Развитие мелкой моторики

### I. Упражнения на развитие мелкой моторики

#### Массаж и самомассаж

##### 1. Массаж и самомассаж рук (с мячом-ежиком).

- Я мячом круги катаю, (мяч между ладоней)
- Взад-вперед его гоняю, (смена рук)
- Им поглажу я ладошку, (соответственно)
- Будто я сметаю крошку, (смена рук)
- И сожму его немножко, (соответственно)
- Как сжимает лапу кошка (смена рук)
- Каждым пальцем мяч прижму (соответственно)
- И другой рукой начну (смена рук)
- А теперь последний трюк:
- Мяч летает между рук, (переброс мяча)

##### 2. Самомассаж ладоней.

Исходное положение: Соединить ладони пальцами вперед. Карандаш располагается в вертикальном положении между ладонями и осуществляет функции массажера.

Содержание упражнения: Перемещать ладони вперед-назад, передвигая карандаш только мягкими частями ладоней.

Дозировка: до 5 движений с ориентировкой на ведущую руку.

«Карандаш в руках катаю  
Свои ручки разминаю  
Раз, два, три, четыре, пять  
Буду карандаш катать»

##### 3. Пружинка.

Исходное положение: Взять карандаш вертикально подушечками указательного и большого пальцев

Содержание упражнения:

Сжимать карандаш, с силой пружиня ее, как бы желая расплющить.

Напряжение мышц при сжатии чередуется с их расслаблением.

Перехватить карандаш в вертикальном положении большим и средним пальцами, большим и безымянным, большим пальцем и мизинцем. Снова выполнять пальцами пружинящие движения. После того как все пальцы подпружинили, положить карандаш на стол и стряхнуть кисть руки, расслабляя ее.

Дозировка: 2-3 раза для каждой комбинации пальце.

«Я пружинку буду жать

Ручки буду разминать

Как сожму я всю пружинку

Сразу буду молодчинка»

#### 4. Качели.

Исходное положение: Зажать карандаш в горизонтальном положении четырьмя пальцами.

Содержание упражнения: Попеременно нажимайте то указательным пальцем, то мизинцем на концы карандаш. Это напоминает катание на качелях, устроенных из длинной доски. Дозировка: 2-3 раза.

«Птицы с юга прилетели

И построили качели»

#### 5. Дудочка.

Исходное положение: Взять карандаш как обычно держат дудочку.

Содержание упражнения:

Вариант А: Поднимать и опускать пальцы в произвольном порядке и темпе, имитируя игру на дудочке.

Вариант Б: Нажимать на «дудочку» всеми пальчиками последовательно, высоко их поднимая.

Дозировка: произвольная, с расслаблением кисти руки после выполнения упражнения.

«Я на дудочке играю

Всех в округе забавляю»

### Пальчиковые игры

#### 1. «Пальчики»

Соединяют большой палец правой руки с указательным пальцем левой. Потом – большой палец левой руки с указательным пальцем правой руки и проговаривают стишок:

- Наши пальчики, как ноги,

- Побежали по дороге.

- Очень быстро мы бежали,

- Но споткнулись и упали.

#### 2. «Кольца».

Поочередно соединять подушечку каждого пальца с большим пальцем, образуя колечко. Изначально на правой, затем на левой. А в конце занятия – синхронные движения на обеих руках.

Раз, два, три, четыре, пять,

Вышли пальчики гулять.

Раз, два, три, четыре, пять,

Будем пальчики считать.

#### 3. «Замок».

Сцепить пальцы в замок и встряхивая «замком», произносить

На двери висит замок,

Кто его открыть бы смог?

Постучали, постучали, (не расцепляя пальцев, постучать ладонями)

Покрутили, покружили (покрутить сцепленными пальцами),

Потянули, потянули

И открыли! (расцепить пальцы, развести руки в стороны).

#### 4 «Пальчики гуляют».

Пошли пальчики гулять,

А вторые – догонять.

Третьи пальчики – бегом,

А четвертые пешком.

Пятый пальчик поскакал

И в конце пути упал.

5. «Утята».

Поочередно сгибать сначала все пальцы правой, а затем левой руки, начиная с большого. Со звуков «пи-пи-пи» ритмично сгибать и разгибать пальцы обеих рук.

Раз-два – шли утята.

Три-четыре – за водой.

А за ними плелся пятый.

Позади бежал шестой.

А седьмой от них отстал.

А восьмой уже устал.

А девятый всех догнал.

А десятый испугался

– Громко-громко запищал:

– Пи-пи-пи! – Не пици!

Мы тут рядом, поищи!

## II. Упражнения на развитие зрительно-пространственной координации при копировании контуров предметов

1. Упражнение «Продолжи узор».

## III. Упражнения на развитие пространственно-графической ориентации

1. Упражнение «Слева, справа, ниже, выше - нарисуй, как услышишь».

Перед выполнением упражнения приготовьте лист бумаги, в середине которого нарисуйте круг.

Главная цель данного задания – научиться ориентироваться в пространстве, применяя термины «лево», «право», «верх», «низ», «между», «над», «под», «за» и т. д. Упражнение не требует предварительной подготовки.

Ребенку дается следующая инструкция:

Слева, справа, ниже, выше – нарисую, как услышу – правило, по которому ты должен выполнять новое задание.

Перед тобой нарисован круг.

1. Слева от него нарисуй треугольник, а справа от круга квадрат.

2. Справа от квадрата на некотором расстоянии нарисуй круг, но так, чтобы он был больше уже нарисованного.

3. Между большим кругом и квадратом нарисуй прямоугольник.

4. Слева от треугольника нарисуй маленький квадрат. Он должен быть меньше треугольника.

5. Выше большого квадрата нарисуй овал. Под треугольником нарисуй круг. Между маленьким квадратом и треугольником нарисуй линию. Справа от большого круга нарисуй флажок.

6. Правее флажка, на некотором расстоянии от него нарисуй треугольник, который меньше уже имеющегося.

7. Слева от маленького треугольника, но справа от флажка нарисуй снежинку.

2. Упражнение «Перерисуй-ка».

3. Упражнение «Дорисуй буквы».

4. Упражнение «Найди ошибки».

## IV. Упражнения на развитие направленных движений руки

1. Упражнение «Обведи по точкам».

2. Упражнение «Обведи по контурам».

Соедини точки для того, чтобы получился завершенный рисунок.

3. Упражнение «По точкам».

Соедини точки прямыми линиями, обведи пунктирные линии

### ПРИЛОЖЕНИЕ 3

#### Результаты исследования нарушений предпосылок письма у дошкольников с ФФН (контрольный эксперимент)

Таблица 1 - Результаты исследования мелкой моторики дошкольников с ФФН

№ п/п	Имя ребенка	Пробы						Средний балл	Уровень
		1.	2.	3.	4.	5.	6.		
1.	Вика Л.	3	2	2	2	2	1	2,1	ниже среднего
2.	Дима К.	2	2	3	2	3	3	2,5	ниже среднего
3.	Егор Л.	1	2	2	4	4	2	2,5	ниже среднего
4.	Жанна И.	3	3	3	2	3	3	2,8	средний
5.	Женя С.	2	3	2	3	3	3	2,6	средний
6.	Иван К.	3	4	3	2	3	4	3,1	средний
7.	Миша М.	4	3	2	3	3	3	3	средний
8.	Сережа Л.	2	2	2	3	3	2	2,3	ниже среднего
9.	Света Ч.	2	2	3	2	2	3	2,3	ниже среднего
10.	София Ч.	2	3	2	3	3	2	2,5	ниже среднего

Таблица 2 - Результаты исследования графомоторных навыков у дошкольников с ФФН

№ п/п	Имя ребенка	Пробы			Сумма	Уровень
		1.	2.	3.		
1.	Вика Л.	4	3	4	3,6	высокий
2.	Дима К.	2	2	2	2	ниже среднего
3.	Егор Л.	3	2	3	2,6	средний
4.	Жанна И.	2	2	2	2	ниже среднего
5.	Женя С.	3	3	2	2,6	средний
6.	Иван К.	3	3	3	3	средний
7.	Миша М.	4	4	3	3,6	высокий
8.	Сережа Л.	2	3	2	2,3	ниже среднего
9.	Света Ч.	2	2	2	2	ниже среднего
10.	София Ч.	2	2	2	2	ниже среднего

Таблица 3 - Результаты исследования зрительно-пространственного восприятия у дошкольников с ФФН

№ п/п	Имя ребенка	Пробы						Средний балл	Уровень
		1.	2.	3.	4.	5.	6.		
1.	Вика Л.	3	3	3	2	3	2	2,6	высокий
2.	Дима К.	2	3	3	3	2	2	2	средний
3.	Егор Л.	1	2	2	2	1	2	1,6	средний
4.	Жанна И.	2	2	2	2	2	2	2	средний
5.	Женя С.	2	1	1	2	2	2	1,6	средний
6.	Иван К.	3	2	3	3	2	3	2,6	высокий
7.	Миша М.	2	2	2	1	2	2	1,8	средний
8.	Сережа Л.	2	3	2	3	3	3	2,6	высокий
9.	Света Ч.	2	3	3	3	2	3	2,6	высокий
10.	София Ч.	1	2	2	1	2	2	1,6	средний

Таблица 4 - Результаты исследования неречевых предпосылок письма у дошкольников с ФФН

№ п/п	Имя ребенка	Блоки заданий			Средний балл	Уровень
		1	2	3		
1.	Вика Л.	2,1	3,6	2,6	2,7	средний
2.	Дима К.	2,5	2	2,5	2,3	ниже среднего
3.	Егор Л.	2,5	2,6	1,6	2,2	ниже среднего
4.	Жанна И.	2,8	2	2	2,2	ниже среднего
5.	Женя С.	2,6	2,6	1,6	2,2	ниже среднего
6.	Иван К.	3,1	3	2,6	2,9	средний
7.	Миша М.	3	3,6	1,8	2,8	средний
8.	Сереза Л.	2,3	2,3	2,6	2,4	ниже среднего
9.	Света Ч.	2,3	2	2,6	2,3	ниже среднего
10.	София Ч.	2,5	2	1,6	2,1	ниже среднего

Таблица 5 - Результаты исследования звукопроизношения у дошкольников с ФФН

№	Имя ребенка	Пробы				Средний балл	Типы нарушений звукопроизношения
		1	2	3	4		
1.	Вика Л.	3	2	2	3	2,5	мономорфный
2.	Дима К.	1	2	2	1	1,5	мономорфный
3.	Егор Л.	2	1	2	2	1,7	мономорфный
4.	Жанна И.	2	1	2	2	1,7	мономорфный
5.	Женя С.	1	2	1	2	1,5	мономорфный
6.	Иван К.	2	2	3	2	2,2	мономорфный
7.	Миша М.	1	2	1	2	1,5	мономорфный
8.	Сереза Л.	3	3	3	2	2,7	единичный
9.	Света Ч.	1	1	1	2	1,5	мономорфный
10.	София Ч.	2	1	1	1	1,2	полиморфный

Таблица 6 - Результаты исследования фонематического восприятия у дошкольников с ФФН

№ п/п	Код имени	Пробы					Средний балл	Уровень
		1.	2.	3.	4.	5.		
1.	Вика Л.	1	2	2	1	2	1,6	ниже среднего
2.	Дима К.	2	2	2	2	2	2	ниже среднего
3.	Егор Л.	1	2	2	2	2	1,8	ниже среднего
4.	Жанна И.	2	1	2	2	2	1,8	ниже среднего
5.	Женя С.	1	2	2	2	2	1,8	ниже среднего
6.	Иван К.	2	2	2	2	3	2,2	средний
7.	Миша М.	2	1	2	2	2	1,8	ниже среднего
8.	Сереза Л.	2	2	3	2	2	2,2	средний
9.	Света Ч.	1	2	1	1	1	1,2	низкий
10.	София Ч.	2	1	2	2	1	1,6	ниже среднего



Таблица 7 - Результаты исследования фонематического анализа у дошкольников с ФФН

№	Имя ребенка	Пробы			Средний балл	Уровень
		1.	2.	3.		
1.	Вика Л.	2	1	2	1,6	ниже среднего
2.	Дима К.	2	2	2	2	ниже среднего
3.	Егор Л.	1	1	2	1,3	низкий
4.	Жанна И.	2	2	2	2	ниже среднего
5.	Женя С.	1	2	1	1,3	низкий
6.	Иван К.	2	3	2	2,3	средний
7.	Миша М.	3	2	2	2,3	средний
8.	Сереза Л.	1	2	1	1,3	низкий
9.	Света Ч.	2	1	2	1,6	ниже среднего
10.	София Ч.	2	2	2	2	ниже среднего

Таблица 8 - Результаты выявления уровня сформированности фонематического синтеза у дошкольников с ФФН

№ п/п	Имя ребенка	Пробы			Ср. балл	Уровень
		1.	2.	3.		
1.	Вика Л.	2	1	2	1,6	ниже среднего
2.	Дима К.	2	2	2	2	ниже среднего
3.	Егор Л.	2	2	1	1,6	ниже среднего
4.	Жанна И.	2	2	2	2	ниже среднего
5.	Женя С.	2	1	2	1,6	ниже среднего
6.	Иван К.	2	2	3	2,6	высокий
7.	Миша Ч.	1	2	1	1,3	низкий
8.	Сереза Л.	2	2	2	2	ниже среднего
9.	Света Ч.	2	2	3	2,3	средний
10.	София Ч.	3	2	3	2,6	высокий

Таблица 9 - Результаты исследования сформированности фонематических представлений у дошкольников с ФФН

№ п/п	Имя ребенка	Пробы			Ср.балл	Уровень
		1.	2.	3.		
1.	Вика Л.	2	2	2	2	ниже среднего
2.	Дима К.	1	2	2	1,6	ниже среднего
3.	Егор Л.	2	2	2	2	ниже среднего
4.	Жанна И.	1	1	2	1,3	низкий
5.	Женя Ч.	2	1	2	1,6	ниже среднего
6.	Иван К.	1	2	2	1,6	ниже среднего
7.	Миша М.	3	2	2	2,3	средний
8.	Сереза Л.	2	2	1	1,6	ниже среднего
9.	Света Ч.	2	1	2	1,6	ниже среднего
10.	София Ч.	2	2	3	2,6	высокий

Таблица 10 - Результаты исследования речевых предпосылок письма у дошкольников с ФФН

№	Имя ребенка	Блоки заданий					Средний балл	Уровень
		1	2	3	4	5		
1.	Вика Л.	2,5	1,6	1,6	1,6	2	1,8	ниже среднего
2.	Дима К.	1,5	2	2	2	1,6	1,8	ниже среднего
3.	Егор Л.	1,7	1,8	1,3	1,6	2	1,6	ниже среднего
4.	Жанна И.	1,7	1,8	2	2	1,3	1,7	ниже среднего
5.	Женя С.	1,5	1,8	1,3	2	1,6	1,5	низкий
6.	Иван К.	2,2	2,2	2,3	1,6	1,6	2,1	средний
7.	Миша М.	1,5	1,8	2,3	2,6	2,3	1,8	ниже среднего
8.	Сергея Л.	2,7	2,2	1,3	1,3	1,6	1,9	ниже среднего
9.	Света Ч.	1,5	1,2	1,6	2	1,6	1,6	ниже среднего
10.	София Ч.	1,2	1,6	2	2,6	2,6	2	ниже среднего