



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Предупреждение нарушения чтения у детей старшего дошкольного
возраста с дислалией**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование**

Направленность (профиль) «Логопедия»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
60,11 % авторского текста
Работа исполн к защите:
рекомендована/не рекомендована
«19» 12 2022 г.
Зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик
к.п.н., доцент Л. А. Дружинина

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-406-101-3-1
Маткина Вера Сергеевна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
Виктория Сергеевна Васильева

Челябинск

2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	6
1.1 Определение понятия чтения. Закономерности развития чтения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией.....	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с дислалией.....	14
1.3 Проявление предпосылок чтения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией.....	19
1.4 Особенности предпосылок чтения у детей дошкольного возраста с дислалией.....	23
Выводы по 1 главе.....	30
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ПРЕДПОСЫЛОК НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛАЛИЕЙ.....	32
2.1 Методики выявления предпосылок нарушения чтения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией.....	32
2.2 Результаты исследования предпосылок нарушения чтения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией.....	37
2.3 Коррекционная работа по предупреждению нарушения чтения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией.....	47
Выводы по 2 главе.....	55
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	57
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	61
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	65

ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день предупреждение дислексии является актуальной проблемой. Актуальность раннего выявления и предупреждения специфических нарушений чтения (дислексии) обусловлена высокой распространённостью этих нарушений у младших школьников.

Одной из важных задач коррекционно-логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста, имеющие такое речевое нарушение как дислалия, является предупреждение дислексии. По данным А. Н. Корнева, дислексия выявляется у 11-13% учащихся массовых школ в возрасте 7-9 лет и у 55% учащихся коррекционных школ.

Современный ФГОС НОО устанавливает высокую планку для организации школьного образования и подразумевает использование педагогами разнообразного информационного материала, который дети смогут освоить только посредством умения читать.

Наличие дислексии у младших школьников обуславливает необходимость нивелирования ее последствий, поскольку они предопределяют недостаточность усвоения учебной программы и затрудняют полноценную социализацию. В связи с этим возникает необходимость проработки научно-методических позиций профилактики дислексии в дошкольном и младшем школьном возрасте. В первую очередь, это касается детей с речевыми нарушениями, поскольку у них в разной степени оказываются несформированными речевые и неречевые психические функции, и процессы, непосредственно связанные с овладением навыка чтения. Неполюценная речевая деятельность оказывает непосредственное влияние на процесс формирования у дошкольников сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.

На необходимость, важность, своевременность формирования навыка чтения имеющих различные речевые нарушения обращали

внимание такие ученые как Р. И. Лалаева, А. Н. Корнев, А. В. Лагутина, Т. Г. Егоров, И. И. Карачевцева, Б. Г. Ананьев, Д. Б. Эльконин, А. В. Трошин и многие другие.

Объект исследования – процесс формирования чтения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

Предмет исследования – особенности нарушения чтения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

Цель исследования – теоретически изучить и практически показать содержание коррекционной работы по предупреждению нарушения чтения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

В соответствии с целью исследования были определены следующие задачи:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме предупреждения нарушения чтения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

2. Изучить предпосылки нарушения чтения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

3. Выделить содержание коррекционной работы.

Методы исследования:

- изучение и анализ научной педагогической, психологической и методической литературы в рамках рассматриваемой проблемы;

- практический (тестирование, наблюдение, беседа);

- экспериментальный (проведение констатирующего эксперимента);

- анализ и интерпретация эмпирических данных.

База исследования: исследования проводилось на базе МБДОУ «ДС №426 г. Челябинска». Экспериментальную группу составили 10 детей старшего дошкольного возраста, имеющих следующее заключение медико-психолого-педагогической комиссии: ФН (ФФН), дислалия.

Структура, объем, и содержание работы определены целью и задачами исследования. Дипломная работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка литературы (источников) и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Определение понятия чтения. Закономерности развития чтения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией

Современные представления о чтении базируются на фундаментальных исследованиях П. К. Анохина, Л. С. Выготского, А. Р. Лурия, Л. С. Цветковой и других ученых, рассматривающие высшие психические функции как сложные системы, имеющие многоуровневое иерархическое строение.

В функциональной системе чтения тесно связаны друг с другом речевые и зрительные компоненты, каждый из которых вносит специфический вклад в формирование определенных операций чтения. Л. С. Цветкова отмечает, что современная психология рассматривает чтение в связи с речью, с одной стороны, и процессом восприятия (зрительного) с другой.

Чтение – это сложный психофизиологический процесс, в котором принимают участие зрительный, речедвигательный, а также речеслуховой анализаторы. В основе этого процесса, по словам Б. Г. Ананьева, лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем» [1, с. 12].

Первым делом в процесс чтения включается зрительное восприятие, различение и узнавание букв. Далее буквы соотносятся с соответствующими звуками и воспроизводится звукопроизносительный образ слова, осуществляется прочитывание. Наконец, звуковая форма слова соотносится с его значением – происходит понимание читаемого.

Совместное функционирование затылочных, заднелобных, нижнетеменных, височных отделов коры доминантного по речи полушария служит мозговой основой для обеспечения данного процесса.

Психофизиологическая структура процесса чтения представляет собой тесное взаимодействие его технической и смысловой сторон.

В специальной литературе под чтением понимается комплексное явление, сложный психофизиологический процесс, в акте которого принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. По мнению Б. Г. Ананьева, в основе этого процесса лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем» [1, с. 10].

С психолингвистической позиции закономерности развития навыка представляет собой, с одной стороны, процесс непосредственного чувственного познания, а с другой – опосредованное отражение действительности (В. П. Глухов) [3, с. 30].

Чтение, как один из видов письменной речи, является более поздним и более сложным образованием, чем устная речь. Письменная речь формируется на базе устной и представляет собой более высокий этап речевого развития.

Выделяют четыре важнейших закономерности развития навыка чтения:

- правильность (плавное чтение без искажений, влияющих на смысл читаемого);
- беглость (скорость чтения, обуславливающая понимание прочитанного);
- сознательность (понимание замысла автора и осмысление своего собственного отношения к прочитанному);
- выразительность (способность средствами устной речи передать слушателям главную мысль произведения и свое собственное отношение).

Все названные качества взаимосвязаны между собой и взаимообусловлены. В научных исследованиях отмечается, что освоение чтения – очень сложный процесс (Д. Н. Богоявленский, Е. В. Гурьянов, Т. Г. Егоров, Д. Б. Эльконин) [9, с. 11].

Для овладения им необходимо:

- тонко различать звуки в слышимых словах (или в их частях – фонемах);
- уметь соотнести слышимый звук речи с определенным знаком, напечатанным в книге;
- научиться воспринимать не только каждую букву и по образовавшейся ассоциации воспроизводить соответствующий этому знаку «чистый звук»;
- нужно увидеть сочетание одной буквы с другой и в соответствии с этим изменить произношение нужного звука;
- все буквы в слове нужно произносить слитно, как целый звуковой комплекс;
- слово должно быть понято, то есть получившаяся комбинация звуков должна быть понята как обозначение какого-либо знакомого ребенку предмета, действия, признака [26, с. 58].

Следовательно, освоение грамоты – трудная работа для семилетнего школьника, она основана на точном слухо-зрительно-артикуляционном анализе и синтезе, на сочетании звуковой формы слова с его значением.

Как упрочившийся способ действия, чтение в процессе своего формирования проходит ряд качественных этапов, каждый из которых тесно связан с предыдущим и последующим.

Т. Г. Егоров выделил следующие ступени («стадии») формирования деятельности чтения:

- овладение звукобуквенными обозначениями;
- послоговое чтение;
- становление синтетических приемов чтения;
- синтетическое чтение [9, с. 49].

Каждая из них характеризуется своеобразием, качественными особенностями, своими задачами и трудностями.

1. На ступени овладения звукобуквенными обозначениями, ребенок остается в течение всего добукварного и букварного периода. Дети анализируют речевой поток, делят слова на слоги и звуки. Ребенок сначала выделяет звук, соотносит его с графическим изображением (буквой), а затем в процессе чтения он осуществляет синтез букв в слоги и слова, соотносит прочитанное слово со словом устной речи. Важно также отметить, что буква будет правильно и успешно усвоена лишь в следующих случаях: когда ребенок дифференцирует звуки речи; когда у него имеется представление об обобщенном звуке речи, о фонеме.

Для ребенка, который только начинает читать, буква не является простейшим графическим элементом. Она сложна по своему графическому составу, состоит из нескольких (чаще всего похожих друг на друга) элементов, различно расположенных в пространстве по отношению друг к другу.

Для того, чтобы отличить какую-либо букву, необходимо осуществить оптический анализ каждой буквы на составляющие ее элементы, что возможно только при достаточном развитии пространственных представлений у ребенка. Усвоив букву, он читает слоги и слова с ней. Однако читающий зрительно воспринимает сразу не целое слово или слог, а лишь отдельную букву, то есть зрительное восприятие побуквенно.

Темп чтения, соответственно, очень медленный, а осознание слова осуществляется лишь после того, как оно произнесено вслух. Кроме того, наблюдаются особенности и при чтении предложений – каждое слово на данном этапе читается изолированно, смысловая догадка почти не используется, поэтому их понимание чаще всего затруднено.

2. Следующая ступень – слогового чтения, на которой обычно не встречается трудностей в узнавании букв и слиянии звуков в слоги. Единицей чтения является слог, темп чтения еще довольно медленный,

однако уже имеет место смысловая догадка, особенно при чтении конца слова.

Также характерным для данной «стадии» является стремление повторить прочитанное слово, благодаря чему ребенок пытается узнать его (путем соотнесения с определенным известным ему словом устной речи). Что касается процесса понимания текста, то он отстает во времени от процесса зрительного восприятия читаемого.

Таким образом, на данной ступени еще остается трудность синтеза, объединения слогов в слово, трудность в установлении грамматических связей между словами в предложении.

3. Третья ступень – становление целостных приемов восприятия, которое является переходным этапом от аналитических к синтетическим приемам чтения. На данной ступени знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и трудные по звуко-слоговой структуре – по слогам.

На этапе становления целостных приемов восприятия значительную роль играет смысловая догадка, более зрелым становится синтез слов в предложении, темп чтения возрастает.

4. Последняя «стадия», выделяемая Т. Г. Егоровым – степень синтетического чтения, характеризующаяся целостным чтением [9, с. 9].

Техническая сторона теперь уже не затрудняет чтеца, а главной задачей становится осмысливание читаемого. Смысловая догадка определяется не только содержанием прочитанного предложения, но и смыслом рассказа, темп чтения достаточно быстрый. Дальнейшее совершенствование процесса чтения осуществляется в направлении развития беглости и выразительности.

На последних ступенях формирования навыка все еще имеют место трудности синтеза слов в предложении и синтеза предложений в тексте. Понимание прочитанного возможно только при достаточном уровне развития лексико-грамматической стороны речи.

Рассмотрим иную интерпретацию формирования навыка чтения. Многие педагоги выделяют в его становлении три этапа – аналитический, синтетический и автоматизированный (А. К. Аксенова, С. Т. Безруких и другие).

Аналитический этап характеризуется тем, что все компоненты процесса чтения в деятельности чтеца «разорваны» и требуют отдельных усилий по произведению конкретных операций, зрительно воспринимаемой единицей является буква или слог. Понимание смысла прочитанного слова значительно отстает от его произношения, так как требуется время, чтобы присоединить один слог к другому, воспроизвести слово и только после этого «узнать» его. Но уже на данном этапе, освоив послоговое чтение, ребенок предпринимает попытки догадаться о слове в целом, основываясь на первом слоге.

Следующий этап – синтетический, предполагающий синтез всех компонентов чтения. Переходит к данному периоду ученик тогда, «когда у него объединяются отдельные действия, например, когда ребенок уже не столь напряженно фиксирует свое внимание на определении того, какая эта буква».

Единицей чтения становится слово, а время прочтения предложения заметно сокращается и приближается к моменту произнесения последней речевой единицы в структуре синтагмы. Помимо этого, продолжает развиваться и процесс прогнозирования – основываясь на прочитанном слове, он становится более успешным, хотя возможность ошибок не исключается.

Последний этап – автоматизации, который описывается как этап, где техника чтения доведена до автоматизма и не осознается чтецом, а единицей чтения является синтагма. Понимание начинает опережать процесс произнесения читаемого, а вероятностное прогнозирование, которое теперь осуществляется на уровне синтагмы, оказывается почти безошибочным.

Читательская деятельность детей на этапе автоматизации направлена уже на осознание содержания читаемого и его формы, кроме того, характерно стремление ребенка читать про себя. Главным же признаком того, что дети достигли уровня автоматического чтения, является их непосредственная эмоциональная реакция на самостоятельно прочитанное произведение. Помимо этого, учащиеся полностью овладевают на этапе автоматизации навыком беглого чтения.

Своеобразная точка зрения принадлежит Marshet и Frith. Они предложили следующую модель развития навыка чтения (преимущественно его начального периода), в которой выделяются три стадии: логографическое чтение, алфавитическое чтение и орфографическое чтение [2, с. 32].

Представленность стадии логографического чтения зависит от возраста начала обучения и методики. Ребенок запоминает слова в виде целостного образа, а затем соотносит полученный образ с предметом или картинкой. На данной стадии он впервые начинает понимать, что ряды значков (буквы), что-то означают, а их цепочки, разделенные пробелами, называются словами.

На этапе алфавитического чтения дети декодируют графическое слово побуквенно. Основным содержанием данного этапа является усвоение звукобуквенной символики и умение дифференцированно соотносить смыслоразличительные признаки знаков письменного языка, не всегда прямо и однозначно соответствующие дифференциальным признакам устного языка.

Этап орфографического чтения характеризуется переходом от побуквенного декодирования к опознанию группы букв. Эта последняя стадия играет большую роль в овладении чтением, так как именно здесь ребенок преодолевает наиболее важный рубеж на пути к освоению чтения как способа извлечения смысла из графического сообщения.

По мнению А. Н. Корнева, навык чтения формируется на основе уровневого принципа. Он состоит из серии отдельных операций: опознание буквы и ее связи с фонемой, слияние нескольких букв в слог, слияние нескольких слогов в слово, интеграция нескольких прочитанных слов в законченную фразу или высказывание [13, с. 66].

На начальном этапе обучения каждая из данных операций осуществляется под сознательным контролем и требует отдельного умственного усилия. В дальнейшем они автоматизируются, протекают подсознательно, и, в конце концов, под контролем сознания остается только осмысление фразы. На каждом этапе развития навыка существует операция из вышеперечисленных, которая настолько отработана, что протекает автоматизировано. Она и представляет тот уровень, на котором операции декодирования достигли окончательной зрелости, автоматизировались и не требуют больше сознательного контроля. Количество знаков, которое обрабатывается на данном уровне, рассматривается как «оперативная единица чтения», достигшая автоматизации (буква, слог).

Для правильного овладения навыком чтения важны когнитивные (память, внимание, мышление, воображение) и речевые предпосылки. Кроме того, необходима целостная деятельность мозга человека: высококоординированная аналитическая деятельность височных, затылочных и нижне-лобных отделов обоих полушарий с дифференцированным участием речевых центров левого полушария, а также межцентральные взаимодействия, которые относятся к функциональной системе, ответственной за процесс опознания вербальных стимулов (А. Р. Лурия, Л.С. Цветкова) [16, с. 59].

По мнению Р. И. Лалаевой, для успешного овладения данным навыком, необходима сформированность фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи, достаточное развитие

пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительной памяти [15, с. 25].

Что касается составляющих, необходимых для овладения смысловым компонентом чтения, то Т. Ю. Губарева относит к ним следующие:

- достаточный уровень интеллектуального развития;
- способность к логическому суждению;
- адекватное психическое состояние, развитие высших психических функций согласно возрастным особенностям [8, с. 59].

Важно помнить, что каждому ребенку свойствен свой темп в развитии, в частности, в овладении чтением.

Чтение по слогам – это признак того, что ребенок находится на самом первом этапе формирования навыка – аналитическом, который соответствует периоду обучения грамоте. На синтетическом этапе он начинает читать целыми словами, что обычно происходит на второй год обучения в начальной школе. И только к 9-10 годам механизмы произвольной регуляции деятельности и организации внимания оказываются сформированными, и тогда навык чтения автоматизируется.

Этапы формирования данного навыка ребенок проходит в своем индивидуальном темпе, а продолжаются они примерно три-четыре года.

Таким образом, чтение, как один из видов письменной речи, является более поздним и более сложным образованием, чем устная речь. Осваивая навык чтения, дети закономерно проходят этапы, которые в определенной степени различаются по психологическому содержанию. Анализ литературы показал, что однозначной точки зрения на процесс его формирования не существует. Различные авторы предлагают разные интерпретации освоения навыка чтения.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с дислалией

Под дислалией понимается нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата. Согласно Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, дислалия является одной из многих форм специфических нарушений артикуляции, когда дети используют звуки речи, соответствующие более низкому возрастному уровню, а уровень остальных языковых возможностей правильный.

Исследователями выделяются две формы дислалии:

– При отклонениях в строении речевого аппарата (зубов, челюстей, языка, нёба) говорят о механической (органической) дислалии.

– В тех случаях, когда не наблюдается органических нарушений, говорят о функциональной дислалии.

Причины возникновения и показатели функциональной дислалии: несформированность фонематического слуха, ребенок неправильно опознает звуки, входящие в состав слова. При выборе фонем вместо нужного звука (отсутствующего у ребенка) отбирается звук, близкий к нему по набору артикуляционных признаков, то есть происходит замена одного звука другим. В роли заменителя выступает звук более простой по артикуляции. Также, могут наблюдаться нарушения звукопроизношения, при которых усвоены все артикуляторные позиции, необходимые для производства звуков, но при планировании речи, при отборе звуков принимается неправильное решение, вследствие чего звуковой облик слова становится неустойчивым.

При механической дислалии наиболее часто встречаются дефекты произношения, обусловленные аномалиями зубочелюстной системы:

– непоправимым положением верхних или нижних резцов, или соотношения между верхней или нижней челюстью (дефекты прикуса);

– прогнатия, то есть выступание верхней челюсти вперёд вследствие её чрезмерного развития по сравнению с нижней;

– прогения, то есть выступание нижней челюсти по сравнению с верхней;

– открытый прикус, то есть между зубами верхней и нижней челюстей при их смыкании остается промежуток;

– боковой открытый прикус;

– неправильное строение зубов, например, при больших щелях между зубами язык в момент речи может просовываться в них, искажая звукопроизношение;

– неправильное строение нёба. Узкое, высокое, низкое, плоское нёбо препятствует правильной артикуляции многих звуков;

– толстые губы, часто с отвислой нижней губой или укороченная, малоподвижная верхняя губа затрудняют четкое произношение губных и губно-зубных звуков;

– часто причиной механической дислалии является укороченная уздечка языка (подъязычная связка).

Характеризуя детей с дислалией, отметим, что они:

– имеют сохранный интеллект, нормальную мыслительную деятельность (за исключением редких случаев ЗПР);

– успешно занимаются вместе с другими детьми, не нарушают дисциплину, дети очень активны, подвижны, быстро переключаются с одного вида деятельности на другой;

– могут иметь некоторые вегетативные нарушения, такие как: похолодание кистей рук, нарушение потоотделения и влажности кистей и стоп, стойкий дермографизм;

– не имеют нарушений в строении артикуляционного аппарата;

– быстро и стойко вырабатывают гигиенические навыки и успешно их применяют;

– не обладают нарушениями темпо-ритмической организации речи, не наблюдается изменений дыхания. Фонационных расстройств не

отмечается. Дискоординация дыхания, голосообразования и артикуляции отсутствует;

– дети с дислалией понимают обращенную к ним речь, имеют достаточный словарь, полную фразу, громкий голос и нормальный темп речи. В отдельных случаях у детей с функциональной дислалией ускоренный темп речи. Характерным признаком является нарушение звукопроизношения.

Фонетические расстройства проявляются в виде замены одних звуков другими, смешения звуков, отсутствия звуков, нечеткое искаженное произношение звуков; страдает артикуляция только согласных звуков, а фонематический слух, в большинстве случаев, снижен.

Дифференцированный анализ речевых нарушений у таких детей представлен в работах Л. С. Волковой, Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной и других. Изучение влияния речевых нарушений на психику детей выявило ряд закономерностей, которые отличаются от нормы.

К таким закономерностям относятся: меньший объем памяти; более медленный темп психического развития; замедленный прием и переработка информации; низкая работоспособность; быстрая истощаемость; трудности общения с окружающими; недостатки в формировании произвольных движений и вербализации [18, с. 40].

Перечисленные отклонения негативно сказываются на психическом развитии ребенка, препятствуют становлению полноценной личности. Исходя из характера и степени выраженности дефекта, эти специфические особенности проявляются совершенно по-разному и в разный период времени.

Познавательные процессы, такие как восприятие и ощущение являются составной частью любой человеческой, в том числе и речевой деятельности, обеспечивая ее необходимой информацией. Состояние физического слуха при дислалии, как правило, соответствует своей

возрастной норме, но отличается особенностью речевого (фонематического) слуха.

Так, при акустико-фонематической дислалии характерно узнавание и различение входящих в состав слова фонем. Система фонем у дислаликов обычно меньше по своему составу. Музыкальный слух нарушается при сенсорной дислалии. При дислалии достаточно часто страдает тактильно-кинестетическое восприятие. При артикуляторно-фонематической дислалии отмечается несформированность операций отбора фонем по их артикуляторным параметрам. При артикуляторно-фонетической дислалии наблюдаются неправильно сформированные артикуляторные позиции, которые закрепляются вследствие инертности артикуляционных навыков. При моторной дислалии возможно наличие оральной диспраксии.

Теоретический анализ научной литературы показывает, что при расстройствах речи может нарушаться вся система ценностей, так как этот дефект, затрудняя общение с внешним миром, нежелательным образом изменяет ребенка, в том числе и его самовосприятие. Но это зависит от тяжести дефекта и личностных особенностей человека.

Согласно исследованиям, у старших дошкольников с дислалией показатель уровня тревожности соответствует эталону нервно-психического благополучия. Однако этот показатель превышает показатель здоровых детей на 0,6 баллов, что демонстрирует тенденцию к большей выраженности у них дезадаптивных качеств, таких как напряженность, зажатость, преобладание негативных переживаний. У детей с дислалией работоспособность снижена из-за перевозбуждения, эмоционального напряжения [31, с. 64].

Кроме того, в научной литературе нередко высказывались мнения, что те или иные речевые нарушения способствовали формированию у детей низкой самооценки. В связи с этим, были проведено множество исследований, по результатам которых можно сделать вывод, что среди

старших дошкольников с дислалией по сравнению с детьми с нормой развития преобладают те, для которых характерна заниженная самооценка.

Таким образом, изучив психолого-педагогические особенности старших дошкольников с дислалией, можно сделать вывод о том, что серьезных нарушений со стороны психических процессов не выявлено. У таких детей чаще всего встречается дизонтогенез звукопроизносительной стороной речи, что обусловлено особенностью нарушения.

1.3 Проявление предпосылок чтения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией

Первым делом в процесс чтения включается зрительное восприятие, различение и узнавание букв. Далее буквы соотносятся с соответствующими звуками и воспроизводится звукопроизносительный образ слова, осуществляется прочитывание. Наконец, звуковая форма слова соотносится с его значением – происходит понимание читаемого.

Совместное функционирование затылочных, заднелобных, нижнетеменных, височных отделов коры доминантного по речи полушария служит мозговой основой для обеспечения данного процесса. Психофизиологическая структура процесса чтения представляет собой тесное взаимодействие его технической и смысловой сторон.

Проанализировав труды таких авторов, как А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, И. Н. Садовникова, можно выделить следующие предпосылки овладения навыком чтения.

Во-первых, это хорошо развитая устная речь. Ребенок к старшему дошкольному возрасту владеет всеми сторонами родной речи (фонетической, лексико-грамматической, а также навыками связной речи). У ребенка отсутствуют нарушения звукопроизношения. Он правильно оформляет свою речь, не избегает сложных фраз, не ограничивается короткими предложениями. Дошкольник может опереться на точные языковые обобщения, на четкие представления о закономерностях

изменения слов и их сочетаемости в предложении. У него богатый словарный запас.

Во-вторых, сформированное фонематическое восприятие. Ребенок способен по дифференциальным признакам различать на слух звуки как чужой речи, так и собственной. К старшему дошкольному возрасту ребенок способен к выделению ошибок произношения в чужой речи, а также может на слух контролировать свою собственную речь.

Те звуки, которые точно воспринимаются и правильно произносятся, могут легко соотноситься с буквой. В том случае, если ребенок плохо различает звуки на слух, происходят искажения или замены звуков, тогда обобщенное представление о данных звуках имеет нечеткий характер, и ребенку сложно дается восприятие букв. В данном случае буквы не усваиваются из-за недостаточно развитого фонематического восприятия.

Третьей значимой предпосылкой овладения навыком чтения является сформированный фонематический анализ и синтез звучащей речи. Ребенок способен выделять звуки в потоке речи и хорошо ориентируется в фонематической стороне языка. Чтобы усвоить слитное чтение дети должны соотносить букву только с определенным звуком, отличив его от других. Кроме этого, они должны иметь представление об обобщенном его звучании.

Сливать звуки в слоги – это произносить их так, как они звучат в устной речи. Когда дошкольник не владеет четкими представлениями о звукобуквенном составе слова, тогда обобщенные звуко-слоговые образы формируются с трудом [26, с. 37].

Четвертая предпосылка овладения навыком чтения – это сформированные символические и сукцессивные способности, благодаря которым образовывается связь «звук – буква» и сохраняется заданная последовательность графических символов при чтении.

Дети на высоком уровне воспроизводят последовательности движений, звуковые и графические ритмы, не допускают ошибок при

воспроизведении последовательности изображений, воспроизводят временную последовательность вербальных стимулов (слова, цифры), способны к автоматизации речевых рядов (времена года, дни недели, месяцы) [29, с. 20].

Пятой предпосылкой являются достаточно развитые пространственные представления, а также зрительный анализ, синтез и мнезис. Дошкольник хорошо различает предметы и геометрические фигуры по их форме (круглый, овальный, квадратный, треугольный, прямоугольный, и тому подобное). Различает фигуры по величине (большой, маленький, средний) и владеет такими понятиями, как «больше – меньше», «высокий – низкий», «длинный – короткий», «широкий – узкий», «толстый – тонкий». Определяет расположение предметов и фигур в пространстве по отношению друг к другу, то есть понимает пространственные отношения между ними: «вверху – внизу», «высоко – низко», «выше – ниже», «слева – справа» [29, с. 21].

Важна также и мотивация, формируемая при общении ребенка со взрослым. В формировании мотивации большое значение имеет чтение детям интересных книг. Благодаря этому возникает интерес к чтению и появляется мотивация к овладению навыком самостоятельного чтения. Овладение этими предпосылками к чтению становится возможным при наличии у ребенка устойчивого внимания, памяти, мыслительных способностей.

По Р. И. Лалаевой, навык чтения зависит от сформированности: фонематического восприятия (дифференциация фонем); фонематического анализа; зрительного анализа и синтеза (дифференциация букв); пространственных представлений; зрительного мнезиса (запоминание букв).

Процесс чтения включает в себя следующие операции: восприятие графического образа слова; перевод графической формы в звуковую; понимание прочитанного [15, с. 48].

Р.Е. Левина пишет, что успешное и быстрое становление навыка чтения возможно лишь при достаточной сформированности следующих функций:

- звукопроизносительной стороны речи (нельзя предлагать ребенку букву, если звук, который она обозначает, отсутствует либо искажается);
- фонематического восприятия (дифференциации, различения фонем) и фонемного анализа (возможности выделения звуков из потока речи), в противном случае ребенок в последующем может смешивать и буквы, обозначающие звуки, не дифференцируемые на слух;
- зрительного анализа и синтеза, а также зрительной памяти (способности определять сходство и различие между буквами и возможность запоминать зрительный образ буквы);
- пространственных представлений (способности определять расположение элементов букв в пространстве и дифференцировать сходные по написанию буквы);
- интеллектуальной (у ребенка должен быть достаточный запас знаний и представлений об окружающем, в противном случае читаемые слова не будут вызывать у ребенка конкретные зрительные образы и ассоциации) [17, с. 47].

Таким образом, для успешного формирования навыка чтения необходима сформированность таких предпосылок как сформированность процесса зрительного восприятия, зрительного внимания, кратковременной зрительной памяти, развитии пространственных представлений, фонетического анализа и синтеза, фонематического восприятия, развитие лексико-грамматической стороны и связной речи. Также выделяют отсутствие органических речевых расстройств, отсутствие наследственной предрасположенности к дислексии, отсутствие расстройств, имеющих место в обширной области праксиса и гнозиса, сформированность произвольной моторики, достаточность слухомоторных координации и чувства ритма.

1.4 Особенности предпосылок чтения у детей дошкольного возраста с дислалией

В последние годы в структуре дислалии преобладающими стали полиморфные нарушения звукопроизношения, которые препятствуют дальнейшему нормальному овладению письменной речью и способствуют возникновению дисграфии и дислексии.

Фонетические дефекты произношения звуков разных групп (искажения) при дислалии принято обозначать терминами, образованными от букв греческого алфавита:

1. Ротацизм – недостатки произношения [р] и [р'].
2. Ламбдацизм – недостатки произношения [л] и [л'].
3. Сигматизм – недостатки произношения шипящих [ж], [ш], [щ], [ч] и свистящих [с], [с'], [з], [з'].
4. Йотацизм – недостатки произношения [й].
5. Гаммацизм – недостатки произношения [г] и [г'].
6. Каппацизм – недостатки произношения [к] и [к'].
7. Хитизм – недостатки произношения [х] и [х'].
8. Дефекты озвончения и оглушения – замены звонких согласных парными глухими и наоборот.
9. Дефекты смягчения и твердости – замены мягких согласных парными твердыми звуками и наоборот.

При дислалии часто встречаются сложные комбинированные дефекты (сигматизм + ротацизм, ламбдацизм + ротацизм, сигматизм / ротацизм + дефекты смягчения и так далее.).

В том случае, если при дислалии имеет место фонематический дефект (замены звуков), к названию недостатки звукопроизношения прибавляется приставка «пара-»: параротацизм, параламбдацизм, парасигматизм, парайотацизм, парагаммацизм, паракаппацизм, паракхитизм.

У дошкольников с дислалией нарушены базисные предпосылки формирования и развития навыка чтения:

– звукопроизносительная сторона речи (нельзя предлагать ребенку букву, если звук, который она обозначает, отсутствует либо искажается);

– фонематическое восприятие (дифференциации, различения фонем) и фонемный анализ (возможности выделения звуков из потока речи), в противном случае ребенок в последующем может смешивать и буквы, обозначающие звуки, не дифференцируемые на слух;

– зрительный анализ и синтез, а также зрительная память (способности определять сходство и различие между буквами и возможность запоминать зрительный образ буквы);

– пространственные представления (способности определять расположение элементов букв в пространстве и дифференцировать сходные по написанию буквы).

Несформированность любой операции, обеспечивающей процесс чтения, может привести к определенным трудностям при обучении грамоте, вызвать дислексию. В зависимости от того, какая операция нарушена, выделяют разные формы дислексий.

Дислексия – частичная неспособность к освоению навыка чтения, связанная с нарушениями функций или недоразвитием определенных участков коры головного мозга. Обычно дислексия сочетается с дисграфией – сложностями в овладении письмом [4, с. 55].

В контроле и реализации чтения, как психофизиологического процесса, участвуют зрительный, речедвигательный и речеслуховой анализаторы. Процесс чтения включает этапы зрительного восприятия, узнавания и различения букв; соотнесение их с соответствующими звуками; слияния звуков в слоги; объединения слогов в слово, а слов в предложение; понимание, осознание прочитанного. Нарушение последовательности и единства этих процессов и составляет суть дислексии с точки зрения психолингвистики.

В психологическом аспекте механизм дислексии рассматривается с точки зрения парциальной задержки развития психических функций, в норме обеспечивающих процесс чтения. При дислексии отмечается несформированность зрительного гнозиса, пространственных ориентировок, мнестических процессов, фонематического восприятия, лексико-грамматического строя речи, зрительно-моторной или слухомоторной координации, а также внимания и эмоционально-волевой сферы.

В основе классификации дислексии лежат различные критерии: проявления, степень выраженности нарушений чтения (Р. Беккер), нарушения деятельности анализаторов, участвующих в акте чтения (О. А. Токарева), нарушение тех или иных психических функций (М. Е. Хватцев, Р. Е. Левина и другие), учет операций процесса чтения (Р. И. Лалаева).

Б. Беккер отмечает многообразие видов нарушений чтения. Она считает возможным сгруппировать их в следующие типы: врожденная словесная слепота, дислексия, брадилексия, легастения, врожденная слабость чтения. В основе данной классификации лежит не патогенез дислексий, а степень их проявления [3, с. 59].

О. А. Токарева классифицирует нарушения чтения в зависимости от того, какой из анализаторов первично нарушен: слуховой, зрительный или двигательный. В связи с этим выделяет акустическую, оптическую и моторную формы дислексии [30, с. 19].

Наиболее распространенной, по мнению автора, является дислексия, связанная с акустическими расстройствами, при которой отмечается недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа. Дети с трудом сливают буквы в слоги, слова, так как буква не воспринимается ими как сигнал фонемы; смешивают сходные по артикуляции и звучанию звуки (свистящие и шипящие, звонкие и глухие).

Акустические нарушения отмечаются как при расстройстве устной речи (в том числе, при дислалии), так и при задержке речевого развития.

Таким образом, прослеживается связь между развитием устной и письменной речи, которые рассматриваются как тесно связанные стороны единого процесса речевого развития. Четкое акустическое восприятие является одним из необходимых условий формирования устной и письменной речи. Однако овладение письменной речью предполагает в качестве основных условий наличие языковых обобщений, прежде всего фонематических, сформированность высших символических функций.

Одной из необходимых предпосылок формирования чтения является умение выделять из всего многообразия звучаний фонему как специфическое обобщение смыслоразличительных признаков звука, соотносить ее с определенным символом, то есть буквой осуществить дифференциацию фонем и фонематический анализ.

Формирование же дифференциации фонем и фонематического анализа – это процесс развития языковых обобщений. Нарушение их может наблюдаться и у детей с нормальным слуховым восприятием звуков речи.

Формирование речевых анализаторов происходит в тесном взаимодействии с другими анализаторами, в процессе деятельности которых постоянно осуществляется влияние одного на другой. Так, при дифференциации звуков и звуковом анализе слова одновременно участвуют и речеслуховой, и речедвигательный анализатор. В связи с этим определение рассмотренных расстройств чтения как акустической дислексии, обусловленных нарушением деятельности речеслухового анализатора, является необоснованным.

При оптической дислексии отмечается неустойчивость зрительного восприятия и представлений. Плохо усваиваются отдельные буквы, не устанавливаются связи между зрительным ее образом и звуком, нет четкого зрительного образа буквы, поэтому одна и та же буква воспринимается по-разному. Наблюдается частое смешение букв, сходных

по начертанию, нарушается зрительное узнавание слов при чтении (вербальная дислексия).

Учитывая современное представление о системном строении высших корковых функций, при классификации дислексий нужно принимать во внимание не столько анализаторные расстройства, сколько характер нарушений высших психических функций, нарушения не только сенсомоторного уровня, но и высшего, символического, языкового уровня.

М. Е. Хватцев по нарушенным механизмам выделяет фонематическую, оптическую, оптико-пространственную, семантическую и мнестическую дислексию. Он считает, что у детей наблюдаются лишь фонематические и оптические формы дислексий. Другие формы отмечаются при афазии вследствие органических поражений головного мозга [33, с. 101].

При фонематической дислексии дети не могут научиться правильно читать в течение 2-4 лет. Одни с большим трудом усваивают отдельные буквы и не могут сливать их в слоги, слова. Другие усваивают буквы без особых затруднений, но в процессе чтения слогов и слов делают большое количество ошибок, так как буква для них не является графемой (обобщенным графическим знаком). Это обусловлено плохим фонематическим слухом. Представления о звуках речи у этих детей нечеткие, нестойкие, они плохо различают оппозиционные, сходные по звучанию фонемы.

В процессе чтения слов дети затрудняются сливать звуки в слоги и слова по аналогии с уже заученными слогами, плохо узнают слоги.

Оптическая дислексия проявляется в том, что буквы не осознаются как обобщенные знаки определенных фонем. Таким образом, нарушение формирования представлений о связях фонемы с графемой отмечается и при фонематической, и при оптической дислексии. У детей с оптической дислексией наблюдаются нарушения зрительного восприятия и вне речи. Некоторые из них с трудом различают знакомые лица, сходные предметы.

В классификации М. Е. Хватцева не учитываются все операции процесса чтения. Представленные виды дислексий у детей не охватывают всех случаев нарушений чтения.

С учетом нарушенных операций процесса чтения Р. И. Лалаева выделяет следующие виды дислексий: фонематическую, семантическую, аграмматическую, мнестическую, оптическую, тактильную [15, с. 77].

Фонематическая дислексия связана с недоразвитием функций фонематической системы, то есть системы фонем языка, в которой каждая единица характеризуется определенной совокупностью смыслоразличительных признаков. В русском языке этими признаками являются твердость или мягкость, звонкость или глухость, способ образования, место образования, участие нёбной занавески. Каждая фонема отличается от всякой другой либо одним смыслоразличительным признаком, либо несколькими.

В тех случаях, когда фонемы отличаются одна от другой несколькими смыслоразличительными признаками, говорят о звуках далеких, не сходных между собой. Например, звуки [к] и [з] отличаются рядом признаков: способом, местом образования, участием голосовых складок. Если фонемы отличаются одним смыслоразличительным признаком, то тогда они являются близкими, оппозиционными. Например, звуки сиз отличаются одним признаком ([с] – глухой, [з] – звонкий). В языке выделяются целые группы оппозиционных фонем (твердые и мягкие, звонкие и глухие и так далее).

В словах условно можно выделить сочетание фонем, следующих друг за другом в определенной последовательности, которое связано с семантикой, смыслом. Изменение одной из фонем в слове (косы – козы) или изменение последовательности приводит к изменению смысла или разрушению его.

В связи с этим В. К. Орфинская выделила следующие функции фонематической системы [11, с. 94]:

- смыслоразличительная функция (изменение одной фонемы или одного смыслоразличительного признака приводит к изменению смысла);
- слухопроизносительная дифференциация фонем (фонематическое восприятие: каждая фонема отличается от всякой другой фонемы акустически и артикуляционно);
- фонематический анализ (разложение слова на составляющие фонемы).

В процессе формирования устной речи у детей опора на семантику является одним из основных условий развития речевой функции (то есть смыслоразличительная функция у говорящих детей сформирована).

У детей в ряде случаев могут быть недоразвиты функции фонематического восприятия, анализа и синтеза.

С учетом несформированности основных функций фонематической системы фонематическую дислексию можно подразделить на две формы.

Первая форма – нарушение чтения, связанное с недоразвитием фонематического восприятия (дифференциации фонем), которое проявляется в трудностях усвоения букв, а также в заменах звуков, сходных акустически и артикуляторно ([б] – [п], [д] – [т], [с] – [ш], [ж] – [ш] и так далее).

Вторая форма – нарушение чтения, обусловленное недоразвитием функции фонематического анализа.

При этой форме наблюдаются следующие группы ошибок при чтении: побуквенное чтение, искажения звуко-слоговой структуры слова.

Искажения звуко-слоговой структуры слова проявляются в пропусках согласных при стечении (марка – «мара»); во вставках гласных между согласными при их стечении (пасла – «пасала»); в перестановках звуков (утка – «тука»); в пропуске и вставках звуков при отсутствии стечения согласных в слове; в пропусках, перестановках слогов (лопата – «лата», «лотапа»).

Семантическая дислексия (механическое чтение) проявляется в нарушении понимания прочитанных слов, предложений, текста при технически правильном чтении, то есть слово, предложение, текст не искажаются в процессе чтения. Эти нарушения могут отмечаться при послоговом чтении.

Аграмматическая дислексия обусловлена недоразвитием грамматического строя речи, морфологических, и синтаксических обобщений. Аграмматическая дислексия чаще всего наблюдается у детей с системным недоразвитием речи разного патогенеза на синтетической ступени формирования навыка чтения.

Мнестическая дислексия проявляется в трудности усвоения букв, в их недифференцированных заменах. Она обусловлена нарушением процессов установления связей между звуком и буквой и нарушением речевой памяти.

Оптическая дислексия проявляется в трудностях усвоения и в смешениях сходных графических букв и их взаимных заменах. Смешиваются и взаимозаменяются буквы, как отличающиеся дополнительными элементами, так и состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенные в пространстве.

Выводы по 1 главе

На основе проведенного теоретического анализа принципов и методик обследования предпосылок чтения у детей дошкольного возраста с дислалией мы можем сделать следующие выводы.

Во-первых, дислалия у детей – это расстройство речи, которое характеризуется неправильным воспроизведением отдельных звуков во время разговора при отсутствии проблем со слухом или иннервацией артикуляционного аппарата. Очевидно, что сложное нарушение звукопроизношения может повлечь за собой целый ряд серьезных осложнений и вызвать другие дефекты устной и письменной речи ребенка.

Во-вторых, дети с дислалией делают при чтении и такие ошибки, которые характерны для детей с нормальным речевым развитием. Но количество этих ошибок у первых будет значительно большим, чем у вторых. Сюда можно отнести ошибки на пропуски или добавления букв, перестановки, неправильное окончание слов. У дошкольников с дислалией готовность к звуковому анализу хуже, чем у нормально говорящих детей. Дислалия проявляется также и в отклонении от нормы в формировании фонематических представлений, лежащих в основе, звукового анализа.

В-третьих, были рассмотрены методики обследования предпосылок чтения у детей дошкольного возраста с дислалией. Это методика, направленная на обследования устной речи дошкольников – тестовая методика диагностики устной речи дошкольного возраста и младшего школьного возраста по методике Т. А. Фотековой. Методика предназначена для выявления особенностей речевого развития детей дошкольного возраста (6-7 лет) и младшего школьного возраста. Для определения группы риска среди дошкольников с дислалией используют методику раннего выявления предрасположенности к дислексии А. Н. Корнева. Это научно-обоснованная комплексная методика обследования устной речи, слухоречевой памяти и ряда невербальных психических функций у детей дошкольного возраста. Также, методики для выявления уровня развития умственных способностей ребенка.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ПРЕДПОСЫЛОК НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛАЛИЕЙ

2.1 Методики выявления предпосылок нарушения чтения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией

За многие годы клинических исследований дислексии учеными создан своеобразный клинический портрет, составленный из симптомов, особенно часто наблюдаемых у детей с дислексией. Некоторые из этих симптомов не имеют прямого отношения к трудностям в чтении, но тем не менее они часто, почти регулярно встречаются у таких детей. Поэтому даже до первых проявлений трудностей в обучении, в дошкольном возрасте появляется возможность предположительно оценить вероятность будущих явлений дислексии. Методы выявления детей группы риска по дислексии условно можно разделить на клинические и тестовые.

В рамках нашего экспериментального исследования была использована методика раннего выявления дислексии (далее МРВД) (Корнев, 1982, 2003). Для определения группы риска среди дошкольников с дислалией используем методику раннего выявления предрасположенности к дислексии А. Н. Корнева. Это научно-обоснованная комплексная методика обследования устной речи, слухоречевой памяти и ряда невербальных психических функций у детей дошкольного возраста [14, с. 10].

МРВД была создана в ходе реализации научного проекта по изучению механизмов дислексии. Результаты свидетельствовали, что у всех детей с дислексией отмечается функциональная слабость сукцессивных функций. Путем ступенчатого отбора заданий, в совокупности имеющих наибольшую прогностическую силу.

Данную методику можно использовать в ходе массовых профилактических осмотров детей 6-8 лет. Обследование с помощью МРВД не требует специального оборудования и занимает около 5-8 мин.

Описание методики и правила оценки выполнения заданий.

1. «Рядоговорение».

Инструкция ребенку: «Перечисли по порядку времена года и (после ответа на этот вопрос) дни недели» при недостаточном понимании временных понятий допустима помощь в виде наводящих вопросов или подсказки, не содержащей порядкового перечисления.

Оценки (здесь и далее оценка дается в штрафных баллах):

- правильно ответил на оба вопроса – 0 баллов;
- правильно ответил на один вопрос – 2 балла;
- не ответил ни на один вопрос – 3 балла.

2. «Ритмы».

Инструкция: «Послушай, как я постучу, и после того, как я закончу, постучи точно также». После этого однократно предъявляется серия ударов по столу (карандашом или палочкой) с длинными и короткими интервалами:

– простые ритмы — !! !, ! !!, !! !!, !! !!, ! !!!; если задание выполнено верно, то переходят к более сложному; если допущено больше одной ошибки, то прекращают;

– сложные ритмы — !!! !!, ! !! !!, !! !!! !. Критерий выполнения такой же, как в простых ритмах.

Оценки:

- выполнены оба задания – 0 баллов;
- выполнены только простые ритмы – 2 балла;
- не выполнено ни одного задания – 3 балла.

3. Субтест «Повторение цифр».

Инструкция: «Сейчас я назову тебе какие-нибудь несколько цифр, а ты, как только я кончу говорить, повтори их точно в таком же порядке.

Внимание!» После этого экспериментатор ровным голосом, не меняя интонации на последней цифре, в ритме отсчета стартового времени называет ряд из трех цифр. При ошибочном воспроизведении предъявляется другой ряд из трех цифр. При верном воспроизведении переходят к ряду из 4 цифр и так далее до ряда из 5 цифр. Экспериментатор фиксирует количество цифр в наибольшем правильно воспроизведенном ряду. Это является предварительной оценкой за первую половину задания. После этого, дается новая инструкция: «Сейчас я назову тебе еще несколько цифр, и ты их тоже будешь повторять, но только начинай с конца, повторяй их в обратном порядке. Например: если я скажу 1-2, то ты должен сказать 2-1». При этом, для наглядности нужно поочередно коснуться пальцем на столе двух воображаемых точек: сначала слева направо, затем справа налево. Тактика обследования и фиксирования результатов такая же, как в первой половине задания: сначала предлагается ряд из 2 цифр, затем из 3 и так далее.

Итоговым результатом выполнения всего задания является сумма предварительных оценок за первую и вторую половины задания.

Цифровые ряды:

Прямой счет: №3 3-8-6 6-1-2 №4 3-4-1-7 6-1-5-8 №5 8-4-2-3-9 5-2-1-8-

6

Обратный счет: № 2 2-5 6-3 № 3 5-7-4 2-5-9 № 4 7-2-9-6 8-4-9-3

Оценки:

- итоговый результат больше 6 – 0 баллов;
- итоговый результат равен 6 – 2 балла;
- итоговый результат меньше 6 – 3 балла.

Итоговая оценка равна сумме первой и второй оценок.

При обследовании детей 6,5-7,5 лет без грубой речевой патологии суммируются следующие 3 оценки: за «Рядоговорение», «Повторение цифр» и за тест Озерецкого или «Ритмы» (из этих 2 выбирается задание, за

которое получена большая оценка). Сумма баллов, превышающая 5, свидетельствует о предрасположенности к дислексии.

Еще одна методика – методика исследования пространственных представлений Н. Я. Семаго и М. М. Семаго (1999, 2006).

Первая инструкция для простой ориентировки: «Подними левую руку (начинать только с левой руки), покажи правый глаз, левую ногу».

Вторая инструкция: «Возьмись левой рукой за правое ухо, правой рукой – за правое ухо, правой рукой – за левое ухо, покажи левой рукой правый глаз».

Оценка выполнения:

- 3 балла – выполнены оба задания;
- 2 балла – выполнена только простая ориентировка;
- 1 балл – не выполнено ни одного задания.

Обследования связной речи детей, предложенное В. П. Глуховым. Выявить возможности детей с дислалией воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст.

Материал: знакомые детям сказки: «Репка», «Теремок», «Курочка ряба».

Текст произведения прочитывается дважды; перед повторным чтением дается установка на составление пересказа.

Инструкция: послушай и перескажи.

Оценка результатов: Особое внимание обращается на полноту передачи содержания текста, наличие смысловых пропусков, повторов, соблюдение логической последовательности изложения, а также наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями, частями рассказа.

1. Методика исследования звукопроизношения (приложение 2). Исследование звукопроизношения опиралось на методику Л. В. Лопатиной [19, с. 182].

Оценка результатов:

- 1 балл – все звуки в норме;
- 0,5 балла – в произношении нарушен один звук или одна группа звуков;
- 0,25 балла – в произношении нарушены более двух групп звуков (дефект оглушения, озвончения, смягчения);
- 0 баллов – тотальное нарушение звукопроизношения.

Максимальное количество баллов – 4.

Общий уровень развития звукопроизношения.

- Низкий уровень – 0-1 балла.
- Ниже среднего – 1-2 балла.
- Средний уровень – 2,25-2,75 баллов.
- Выше среднего – 3-3,5 балла.
- Высокий уровень – 3,75-4 балла.

2. Методика обследования фонематического восприятия дошкольников Т. С. Хлебниковой, О. А. Шириковой . (приложение 3).

Методика включает:

1. Состояние фонематического восприятия:

- дифференциация звуков на уровне слога;
- дифференциация звуков на уровне слова;
- дифференциация звуков на уровне фразы.

Состояние звукового анализа:

- выделение начального ударного гласного в слове;
- выделение гласного в конце слова;
- выделение гласного в середине слова;
- выделение конечного согласного в слове;
- выделение начального согласного в слове;

Критерии оценки:

- 4 балла – точное выполнение задания;
- 3 балла – допускает негрубые ошибки;
- 2 балла – выполнил 0,5 задания верно;

- 1 балл – более 0,5 задания выполнено неверно;
- 0 баллов – отказ или невыполнение задания.
- Низкий уровень – 0-6 балла.
- Ниже среднего – 6-13
- Средний уровень – 14-20 баллов.
- Выше среднего – 21-27
- Высокий уровень – 28-32 балла

2.2 Результаты исследования предпосылок нарушения чтения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией

Для исследования предпосылок нарушения чтения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией нами была определена база исследования: МБДОУ «ДС №426 г. Челябинска».

Констатирующий эксперимент осуществлялся нами с 5 по 20 февраля 2022 года.

Цель констатирующего эксперимента – выявить предрасположенность старших дошкольников с дислалией к нарушениям чтения в дальнейшем.

Количество детей старшего дошкольного возраста, участвующих в эксперименте, составило 10 человек (таблица 1). Испытуемые были нам рекомендованы учителем-логопедом данного учреждения.

Таблица 1 – Список участников экспериментального исследования

№ п/п	Имя, фамилия ребёнка	Возраст	Логопедическое заключение
1	Ирина В.	6 лет	ФНР, дислалия
2	Ульяна К.	6 лет	ФНР, дислалия
3	Андрей К.	7 лет	ФНР, дислалия
4	Виталий С.	6 лет	ФФНР, дислалия
5	Марк С.	6 лет	ФНР, дислалия
6	Алена Н.	7 лет	ФФНР, дислалия

Продолжение таблицы 1

7	Маргарита К.	6 лет	ФФНР, дислалия
8	Юлия Д.	6 лет	ФНР, дислалия
9	Милана Ф.	7 лет	ФНР, дислалия
10	Давид Е.	6 лет	ФНР, дислалия

Рассмотрим количественные результаты исследования по каждой серии заданий «Рядоговорение», А. Н. Корнев (таблица 2).

Таблица 2 – Результаты обследования временных понятий

№ п/п	Имя, фамилия ребёнка	Выполнение задания	Баллы	Уровень
1	Ирина В.	Правильно ответила на оба вопроса	0	Высокий
2	Ульяна К.	Правильно ответила на оба вопроса	0	Высокий
3	Андрей К.	Правильно ответил на оба вопроса	0	Высокий
4	Виталий С.	Правильно ответил на оба вопроса	0	Высокий
5	Марк С.	Правильно ответил на оба вопроса	0	Высокий
6	Алена Н.	Правильно ответила на один вопрос, перечислила только времена года	2	Средний
7	Маргарита К.	Правильно ответила на один вопрос, перечислила только времена года	2	Средний
8	Юлия Д.	Правильно ответила на один вопрос, перечислила только дни недели	2	Средний
9	Милана Ф.	Правильно ответила на один вопрос, перечислила только времена года	2	Средний
10	Давид Е.	Не ответил ни на один вопрос	3	Низкий
Общий средний балл группы			1,1	Средний

По итогам, 50% дошкольников выполнили правильно обе части задания (назвать дни недели и времена года); 40% в группе дошкольников ответили только на один вопрос из двух (отмечались пропуски нескольких дней недели и месяцев, перестановка местами названий при перечислении, при назывании отмечалась неуверенность в ответах, необходимы были наводящие вопросы и подсказки). На низком уровне задание выполнили 10% старших дошкольников. Было пропущено большинство позиций в

ряду, отмечалась пассивность, нежелание до конца выполнить задание, невозможность сконцентрироваться.

Один обследуемый правильно назвал времена года, но при перечислении дней недели пропустил «субботу». Другой также правильно перечислил времена года, но при перечислении дней недели пропустил «среду» и «воскресенье». Еще один ребенок при перечислении времен года пропустил «лето», назвал «осень, зима, весна, зима». Кроме того, при перечислении дней недели, этот же ребенок перепутал их порядок, и пропустил «субботу» – «понедельник, вторник, воскресенье, четверг, среда, пятница». Одна девочка назвала только два времени года – «осень, зима», а при перечислении дней недели назвала – «понедельник, пятница, воскресенье, пятница».

Общий балл группы соответствует 11 (36%), при максимальном количестве 30 баллов (100%). 90% участников эксперимента справились на высоком и среднем уровне, 10% – на низком уровне. Процент выполнения задания – 64%.

Рассмотрим количественные результаты обследования ритмической способности («Ритмы», А. Н. Корнев) в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты обследования ритмической способности

№ п/п	Имя, фамилия ребёнка	Выполнение задания	Баллы	Уровень
1	Ирина В.	Выполнены оба задания	0	Высокий
2	Ульяна К.	Выполнены оба задания	0	Высокий
3	Андрей К.	Выполнены оба задания	0	Высокий
4	Виталий С.	Выполнены оба задания	0	Высокий
5	Марк С.	Выполнены оба задания	0	Высокий
6	Алена Н.	Выполнены оба задания	0	Высокий
7	Маргарита К.	Выполнены только простые ритмы	2	Средний
8	Юлия Д.	Выполнены только простые ритмы	2	Средний
9	Милана Ф.	Выполнены только простые ритмы	2	Средний

Продолжение таблицы 3

10	Давид Е.	Не выполнено ни одного задания	3	Низкий
Общий средний балл группы			0,9	Высокий

Анализ задания на исследование простых и сложных ритмов в группе старших дошкольников показал:

- 60% испытуемых смогли правильно передать как простые, так и сложные ритмы;
- 30% воспроизвели только простые ритмы;
- 10% испытуемых не смогли воспроизвести и простые и сложные ритмы.

В процессе выполнения задания детям требовались повторения сложного ритма, ошибки встречались из-за невнимательности, неумении сконцентрироваться. Результаты этого задания показали, что 10% старших дошкольников испытывают трудности слухо-моторной координации, недостаточности кратковременной памяти, поскольку испытуемые не могут удержать в памяти серию звуковых сигналов.

Общий балл группы соответствует 9 (30%), при максимальном количестве 30 баллов (100%). 90% участников эксперимента справились на высоком и среднем уровне, 10% – на низком уровне. Процент выполнения задания – 70%.

Рассмотрим количественные результаты обследования сукцессивных функций (субтест «Повторение цифр») в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты обследования сукцессивных функций

№ п/п	Имя, фамилия ребёнка	Итоговый результат	Баллы	Уровень
1	Марк С.	6	2	Средний
2	Виталий С.	6	2	Средний
3	Андрей К.	6	2	Средний
4	Ульяна К.	6	2	Средний
5	Ирина В.	5	3	Низкий

Продолжение таблицы 4

6	Алена Н.	4	3	Низкий
7	Маргарита К.	4	3	Низкий
8	Юлия Д.	4	3	Низкий
9	Милана Ф.	5	3	Низкий
10	Давид Е.	3	3	Низкий
Общий средний балл группы			2,6	Низкий

Таким образом, ни один ребенок не смог выполнить задание «Повторение цифр» без ошибок. Детям было тяжело воспринимать материал на слух. 40% детей смогли воспроизвести ряд из 4 цифр при прямом счете. При обратном счете воспроизводили только ряд из двух цифр. 60% дошкольников допустили большее количество ошибок. При прямом счете они правильно воспроизвели ряд только из 3-х цифр. При обратном счете двое детей воспроизвели ряд из 2-х цифр. А один ребенок смог правильно воспроизвести ряд только при прямом счете из 3-х цифр, при обратном счете он не воспроизвел ни одного ряда. Большое количество ошибок, допущенных при выполнении данного задания, свидетельствует о наличии недостатков развития оперативной слуховой памяти.

Общий балл группы соответствует 26 (86%), при максимальном количестве 30 баллов (100%). 40% участников эксперимента справились на среднем уровне, 60% – на низком уровне. Процент выполнения задания группой – 14%.

При обследовании детей 6,5-7,5 лет без грубой речевой патологии суммируются следующие 3 оценки: за «Рядоговорение», «Повторение цифр» и за тест Озерецкого или «Ритмы» (из этих 2 выбирается задание, за которое получена большая оценка). Сумма баллов, превышающая 5, свидетельствует о предрасположенности к дислексии.

Рассмотрим количественные результаты по методике раннего выявления предрасположенности к дислексии А. Н. Корнева в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты обследования по методике раннего выявления предрасположенности к дислексии

№ п/п	Имя, фамилия ребёнка	«Рядоговорение»	«Повторение цифр»	Тест Озерецкого / «Ритмы»	Сумма баллов
1	Марк С.	0	2	2	4
2	Виталий С.	0	2	0	2
3	Андрей К.	0	2	2	4
4	Ульяна К.	0	2	2	4
5	Ирина В.	0	3	0	3
6	Алена Н.	2	3	2	7
7	Маргарита К.	2	3	2	7
8	Юлия Д.	2	3	2	7
9	Милана Ф.	2	3	2	7
10	Давид Е.	3	3	3	9

Таким образом, результаты исследования по методике раннего выявления предрасположенности к дислексии показали, что 50% дошкольников, входивших в экспериментальную группу, имеют предрасположенность к дислексии. Суммарный балл составил больше 5.

Далее было проведено обследование восприятия пространственных представлений, что является важной предпосылкой различения и усвоения букв на этапе обучения грамоте. В таблице 6 приведены результаты обследования.

Таблица 6 – Результаты обследования восприятия пространственных представлений

№ п/п	Имя, фамилия ребёнка	Выполнение задания	Баллы	Уровень
1	Ирина В.	Выполнены оба задания	3	Высокий
2	Виталий С.	Выполнены оба задания	3	Высокий
3	Андрей К.	Выполнены оба задания	3	Высокий
4	Ульяна К.	Выполнены оба задания	3	Высокий

5	Марк С.	Выполнены оба задания	3	Высокий
6	Алена Н.	Выполнена только простая ориентировка	2	Средний

Продолжение таблицы 6

7	Маргарита К.	Выполнена только простая ориентировка	2	Средний
8	Юлия Д.	Выполнена только простая ориентировка	2	Средний
9	Милана Ф.	Не выполнено ни одного задания	1	Низкий
10	Давид Е.	Не выполнено ни одного задания	1	Низкий
Общий средний балл группы			2,3	Средний

При исследовании восприятия пространственных представлений 20% старших дошкольников с заданием не справились, испытывали затруднения в понимании инструкции, путали левую и правую стороны, затруднялись в дифференциации правой и левой частей тела. 30% выполнили только простую ориентировку и 50% выполнили оба задания. 20% дошкольников (Милана Ф., Давид Е.) вошли в группу риска по дислексии по результатам раннего выявления предрасположенности к дислексии А. Н. Корнева.

Общий балл группы соответствует 23 (76%), при максимальном количестве 30 баллов (100%).

Результаты исследования связной речи показали, что 50% дошкольников допустили отдельные ошибки при пересказе текста (связывающие звенья отсутствуют или представлены эпизодически). Рассказ краткий, значительно сокращен.

Низкий уровень выявлен у 30% дошкольников. Испытуемые не смогли самостоятельно составить пересказ, требовались наводящие вопросы. Текст пересказывался как перечисление отдельных, часто несвязанных между собой действий, использовались аграмматичные фразы.

У части детей отмечается недостаточно точное понимание отдельных деталей сюжета, а также присутствие длительных пауз, объясняемые трудностями подбора необходимых лексических средств или перехода от одной части текста к другой. Отмечено нежелание понять инструкцию и выполнить ее даже совместно с логопедом, общая инертность, незаинтересованность в задании. Дети ограничивались только отдельным перечислением деталей, без структурирования их в единый текст, непонимание сюжета и как следствие – отсутствие связности и логики повествования. Следует отметить, что нарушение или задержка связной речи являются одной из основных причин возникновения дислексии.

Таким образом, у старших дошкольников экспериментальной группы существуют затруднения и недостаточная сформированность ряда суцессивных функций, а именно – возможность последовательно воспроизвести звуковые ритмы (существенные нарушения выявлены у 10% старших дошкольников), устойчивые речевые ряды (низкий уровень показали 10% старших дошкольников), пространственные представления, нарушения связной речи, низкий уровень мелкой моторики показали 10% старших дошкольников. По итогам исследования была выделена группа риска по дислексии, которую составили пятеро дошкольников с дислалией.

Далее проводилась работа с детьми группы риска – пятеро дошкольников с высоким уровнем предрасположенности к дислексии – Алена Н., Маргарита К., Юлия Д., Милана Ф., Давид Е.

С помощью таблицы 7 рассмотрим количественные результаты обследования звукопроизношения в словах.

Таблица 7 – Результаты обследования звукопроизношения в словах

Имя ребенка	Свистящие	Шипящие	Соноры	Заднеязычные	Итого	Уровень
Алена Н.	0,5	0,5	0,5	1	2,5	Средний
Маргарита К.	0,5	0,25	0,5	1	2,25	Средний

Милана Ф.	0,5	0,25	0,25	1	2	Ниже среднего
Юлия Д.	0,5	0,25	0,25	1	2	Ниже среднего
Давид Е.	0,5	0,25	0,25	0,5	1,5	Ниже среднего

Согласно данным таблицы, наибольший балл набрала Алена Н. (2,5 балла). Это высокий показатель произношения. Остальные дети имеют по 2-2,25 баллов в сумме. В качестве наиболее заметных дефектов произношения у обследованных детей отметим замены сложных по артикуляции звуков на простые. На пример, в детей встречаются замены [ч] на [т'], [щ] на [с'], заменяются свистящими шипящие звуки: [ш] на [с], [ж] на [з].

Многие звуки отличаются нестойкостью произношения. Так, при изолированном произношении ребенок правильно воспроизводит звук, при необходимости произнести его в речи – звук заменяется или полностью отсутствует. Например, Юлия Д. при изолированном произношении правильно произносит звуки [з], [з'], [ц], [с'], [л], [л']. В речи [з], [з'] заменяет на [ж], [ц] заменяет на [ч], [щ] заменяет на [ш]. Наблюдается отсутствие звуков [л], [л'], [р], [р']. У Давида изолированно [з], [ч] произносятся правильно, а в речи [з] заменяется на [ж], [ч] заменяется на [т']. Такие нарушения как искажения, замены, отсутствие звука имеются у всех обследованных детей.

Таким образом, 20% детей имеют средний уровень развития звукопроизношения, 80% – низкий.

Результаты обследования фонематического восприятия по методике Т. С. Хлебниковой, О. А. Шириковой представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Результаты обследования фонематического восприятия

Имя ребенка	Задания								Общий балл	Уровень
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Алена Н.	2	2	2	2	1	1	2	3	15	Средний

Маргарита К.	2	2	1	2	1	1	2	2	13	Ниже среднего
Милана Ф.	2	2	1	2	1	1	2	2	13	Ниже среднего
Юлия Д.	2	2	1	2	1	1	2	2	13	Ниже среднего
Давид Е.	2	1	2	2	1	1	1	2	11	Ниже среднего

80% группы справилось с заданиями на низком уровне, 20% – на среднем. Больше всего затруднений вызвали задания на дифференциацию звуков на уровне слова и фразы, выделение безударных гласных в слове. Всё это свидетельствует о недостаточном уровне сформированности фонематического восприятия.

Можно отметить, что в группе риска выявлены многочисленные искажения звукопроизношения, пропуски, замены и смешения артикуляционно и акустически близких звуков. Результаты исследования фонематического восприятия в группе риска также выявили множество нарушений, в первую очередь – неумение дифференцировать на слух и в произношении слова, отличающиеся по акустическим и артикуляционным признакам. Были допущены ошибки во всех предложенных заданиях.

На основании проведенного эксперимента мы можем сделать следующие выводы.

1. Десять старших дошкольников с дислексией приняли участие в обследовании по методике раннего выявления предрасположенности к дислексии А. Н. Корнева. Исходя из полученных данных, пятеро дошкольников (50% группы) имеют предрасположенность к дислексии.

2. У старших дошкольников экспериментальной группы существуют затруднения и недостаточная сформированность ряда успешивных функций, а именно – возможность последовательно воспроизвести звуковые ритмы, устойчивые речевые ряды, низкий уровень мелкой моторики.

3. При исследовании пространственных представлений только 50% дошкольников справились с заданием на высоком уровне, остальные 50% с

заданием не справились, испытывали затруднения в понимании инструкции, путали левую и правую стороны, затруднялись в дифференциации правой и левой частей тела, выполнили только простую ориентировку.

4. У дошкольников, входящих в экспериментальную группу, на низком уровне развития находится связная речь. 30% дошкольников не справились с пересказом простого текста, 50% – допустили ошибки.

5. Далее проводилась работа с детьми группы риска – пятеро дошкольников с высоким уровнем предрасположенности к дислексии, выявленных по методике А. Н. Корнева. У детей группы риска по развитию дислексии в школьном периоде были отмечены: неразвитость артикуляционной моторики; замены звуков более простыми по артикуляции; вместо двух или несколько артикуляционно-близких звуков дети произносят средний, неотчетливый; по специальному требованию произносят правильно, но в речи не употребляют или заменяют.

Таким образом, нам необходимо обозначить направления коррекционной работы по предупреждению нарушения чтения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

2.3 Коррекционная работа по предупреждению нарушения чтения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией

В ходе коррекционной работы, у детей экспериментальной группы было отмечено недоразвитие мелкой моторики пальцев рук, недостатки звукопроизношения, нарушения фонематического восприятия, неподготовленность к элементарным формам звукового анализа и синтеза. Связная речь дошкольников была развита недостаточно, отмечено нарушение ориентировки в «право-лево». Было принято решение построить коррекционную работу таким образом, чтобы не только устранить речевые нарушения, но и скорректировать нарушения

психических функций и таким образом предупредить возникновение дислексии.

Система обучения и воспитания детей дошкольного возраста с дислалией включает коррекцию речевого дефекта и подготовку к полноценному обучению грамоте. Целью коррекционного обучения является воспитание у детей четкой, умеренно громкой выразительной речи с соответствующим возрасту словарным запасом и уровнем развития связной речи путем применения специальных логопедических методов и приемов, направленных на коррекцию речевого дефекта.

Логопедическая работа включает формирование произносительных навыков, развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза. Программой обучения предусмотрены специальные занятия по развитию речи, по формированию произношения и обучению грамоте. С целью профилактики нарушений чтения у дошкольников с дислалией на занятиях по произношению и обучению грамоте должна проводиться систематическая работа по:

1. Коррекции звукопроизношения. В ходе коррекционной работы выделяются пять этапов:

- 1-й этап подготовка;
- 2-й этап вызова звука;
- 3-й этап автоматизации звука;
- 4-й этап дифференциации звуков.

Учитывались индивидуальные результаты диагностики.

2. Развитию языкового анализа и синтеза в следующих направлениях:

- развитие анализа предложения;
- развитие слогового анализа и синтеза;
- формирование фонематического анализа и синтеза.

3. Развитию пространственного восприятия, пространственных представлений, зрительного восприятия и памяти в следующих направлениях:

- развитие зрительного восприятия и узнавания;
- уточнение и расширение объема зрительной памяти;
- формирование пространственного восприятия и представлений;
- развитие зрительного анализа и синтеза;

4. Развитию внимания, памяти, мышления.

5. Развитию понимания прочитанных: слов, предложений, текста.

Использование отдельных приемов коррекционной работы.

При изучении букв на занятиях могут быть использованы следующие игры и задания:

1. «Найди букву». Ребенок должен найти букву среди других на карточке, газетных заголовках и так далее.

2. «На что похожа буква?».

3. Определение правильно и неправильно написанных букв.

4. Называние букв, перечеркнутых дополнительными линиями.

5. Называние букв, наложенных друг на друга.

6. Дописывание букв.

7. Обведение контура букв, выполненного пунктиром.

8. Реконструирование букв: добавлением элементов; убавление; изменение пространственного расположения элементов (например, из буквы т получить букву г).

9. Нахождение нужных букв с закрытыми глазами (используются буквы магнитной азбуки).

10. Лепка буквы из пластилина, выкладывание из счетных палочек.

11. Изготовление буквы из проволоки, семечек, гороха, гречки и так далее.

12. Письмо буквы в воздухе, пальцем на ладони, спине, колене.

13. Письмо буквы на запотевшем стекле, на песке.

14. Ниткография. Изображение буквы с помощью толстой шерстяной нитки или веревочки на куске фланели.

На занятиях заучивались стихотворения о буквах (С. Маршака, С. Михалкова, А. Потаповой). Для закрепления зрительных образов букв буквы соотносились с каким-либо сходным по форме предметом: «о» – с обручем, «з» – со змеей и так далее. С первого периода обучения начинают работу по развитию у детей внимания, слуховой и зрительной памяти, зрительного восприятия, ориентировки в пространстве.

С целью развития памяти предлагались следующие игры и задания:

1. «Запомни, назови». Ребенку предлагалось запомнить слоги или слова.

2. «Найди картинки». В ряду картинок ребенок находил те, которые называл логопед.

3. Запоминание 3-5 фигур, букв или цифр, а затем отыскивание их среди других (7-10).

4. Раскладывание 3-4-х картинок в той же последовательности, в какой они предъявлялись.

5. Раскладывание по памяти букв, цифр или фигур в предъявленной последовательности.

6. «Чего не стало?». На столе раскладывались 5-6 игрушек, затем одна убиралась, дети отгадывали, какая игрушка исчезла.

7. «Что изменилось?». Раскладывался ряд картинок, некоторые из них незаметно менялись местами, дети определяли, что изменилось.

С целью развития зрительного восприятия использовались следующие задания и игры:

1. Называние контурных изображений предметов.

2. Игра «Чей силуэт?». Называние недорисованных контурных изображений предметов.

3. «Найди ошибки художника».

4. Выделение контурных изображений, наложенных друг на друга.

5. Распределение изображенных предметов по величине.

6. «Лужайки». Детям предлагались «лужайки» разного цвета, а также картинки с изображением предметов разного цвета. Давалось задание положить картинки на свои «лужайки».

7. «Геометрическое лото». Детям предлагалось разложить на большой карте, в центре которой была нарисована геометрическая фигура, картинка с изображением различных предметов.

8. Дорисовывание незаконченных контуров кругов, треугольников.

9. Составление разрезанных на части картинок.

10. Нахождение различий в двух картинках.

11. Дорисовывание симметричных изображений.

Формирование пространственного восприятия и представлений начиналось с работы по дифференциации правых и левых частей тела.

Использовались следующие виды заданий:

1. Показывание и называние руки, которой надо есть, писать, рисовать.

2. Показывание левой руки.

3. Поднимание то левой, то правой руки, показывание карандаша левой, правой рукой и так далее.

4. Показывание левой рукой правого глаза, уха, ноги, правой рукой – левого глаза, уха, ноги.

Формирование ориентировки в окружающем пространстве начинают с определения пространственных соотношений предметов, находящихся рядом с ребенком. Детям предлагалось определить, какой предмет находится справа, а какой слева от них. Затем дети учились выполнять разные действия, например, положить карандаш справа или слева от себя и тому подобное. Далее предлагается отвечать на такие вопросы: «Где находится шкаф, окно, дверь?».

Далее проводится работа над определением пространственных соотношений между 2-3-мя предметами или изображениями. Сначала нами

уточнялось расположение двух предметов, затем предлагалось выполнить, например, такие действия: взять правой рукой тетрадь и положить ее около правой руки; взять левой рукой книгу и положить ее около левой руки. После выполнения задания дети отвечали на вопросы: «Где находится книга, справа или слева от тетради?». В работе также использовались игры и задания:

1. «Домик». Детям предлагался нарисованный домик, давалось задание дополнить рисунок, например, справа от него нарисовать забор, а слева – дерево.

2. Раскладывание на демонстрационном полотне по инструкции картинок слева или справа, например, от елки и так далее.

3. Определение места соседа по отношению к себе.

4. Графический диктант. Детям давалось, например, такое задание: нарисовать точку, слева от нее – круг, справа – треугольник, ниже точки – крестик.

5. «Коврик для куклы». Детям предлагалось сделать коврики, украшенные геометрическим орнаментом по инструкции, например, в середине большой круг, сверху 4 квадрата, снизу 4 треугольника, слева 3 овала, справа 3 прямоугольника.

Виды игр и заданий по закреплению функции фонематического анализа:

1. «Угадай, какой звук потерялся?» (по картинкам).

2. Узнай названия домашних животных (может быть посуда, фрукты по следующим буквам ОТ, ..ОЗА, ..ЫК, ..ОРОВА).

3. Вставить пропущенные буквы в данном слове.

4. Какие слова можно составить из букв следующих слов: ствол (стол, вол), картина (тина, кит, танк и так далее).

5. «Цепочка слов». От одного слова образовать цепочку слов, чтобы каждое последующее слово начиналось с последнего звука предыдущего (дом – мак – кот – топор – рот - тарелка).

6. Игра в кубик. Дети бросают кубик. Их задача – придумать слово, количество звуков в котором соответствует количеству точек на выпавшей грани кубика.

7. Ребусы. Убирая или прибавляя буквы, ребенок из одного слова делает другое (кит – кот, лампа – лапа, стол – ствол).

8. «Угадай имя». Из названий картинок выделить первый звук, назвать полученное слово (например: ива, рот, аист - Ира).

9. Придумать слово к графическим схемам.

10. Разложить картинки под графическими схемами.

Закрепление операций слогового анализа и синтеза проводилось с использованием следующих заданий и игр:

1. Определить количество слогов в названных словах – поднять соответствующую цифру.

2. Игра «Домики». Дети раскладывают картинки под одно, двух или трехэтажными домами в зависимости от того, сколько в них слогов.

3. Игра «Поезд». Детям предлагается макет поезда: паровоза и трех вагонов с цифрами 1,2,3. В первом вагоне нужно было разместить слова-картинки из одного слога, во втором – из двух слогов, в третьем – из трех.

4. Игра «Зашифрованное слово». Выделить первый слог из названий картинок, объединить слоги в слово (например: мама, шина, Надя – машина).

5. Определить пропущенный слог в названии картинок.

6. «Угадай, кто к нам пришел?» Заранее готовятся игрушки, дети - угадывают их по слогам, данным в беспорядке (например: ка – миш, ка – зай, са - ли).

7. Определить слово или предложение, произнесенное по слогам.

8. Выделить из предложений слова, которые состоят из двух, трех слогов.

9. По сюжетной картинке назвать слова из 1, 2, 3 слогов.

10. «Магнитофон». Дети «записывают» слова на магнитофон, называя их по слогам.

11. «Телеграф». Ребенок или педагог отстукивали слоговую структуру слова, дети отгадывали, что это за слово (по картинкам).

Большое внимание уделялось работе над предложением. Использовались следующие задания:

1. Составить графическую схему предложения.
2. Придумать по графической схеме предложение.
3. Определить место слова в предложении (какое по счету).
4. Поднять карточку с цифрой, соответствующей количеству слов.
5. Составить из двух предложений одно.

С целью формирования осмысленного чтения на занятиях по обучению грамоте часто используются следующие игры и задания:

1. Прочитать слово и показать соответствующую картинку.
2. Прочитать слово и ответить на вопрос.
3. Объяснить значение прочитанного слова.
4. Подобрать родственные слова к прочитанному слову.
5. Прочитать название животного, подобрать названия его детенышей.

6. «Фанты». После чтения ребенок выполняет задание, которое указано в фанте.

7. «Письма». Прочитав свое письмо, ребенок отвечает на вопросы или рассказывает содержание письма.

8. «Словесное лото». Ребенок читает слово и закрывает им картинку на большом листе с изображениями предметов.

9. «Магазин». Ребенок читает название товаров и развешивает их под соответствующими предметами или картинками.

10. «Собери в дорогу друга». Дети читают слова в записке и собирают предметы, необходимые другу, зайчику и так далее.

11. Прочитать предложение, текст и показать соответствующую картинку.

12. «Придумай начало сказки».

13. «Придумай конец сказки».

Таким образом, коррекционная работа по предупреждению нарушения чтения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией включает в себя коррекцию звукопроизношения, развитие языкового анализа и синтеза, развитие пространственного восприятия, пространственных представлений, зрительного восприятия и памяти, развитие понимания прочитанных: слов, предложений, текста.

Выводы по 2 главе

В рамках практической части нашей работы было проведено экспериментальное исследование, цель которого состоит в выявлении предпосылок нарушения чтения у старших дошкольников с дислалией.

Во-первых, нами были подобраны методики, соответствующие цели исследования. Это методика раннего выявления дислексии (А. Н. Корнев, 1982, 2003), которой предусмотрены следующие задания: «Рядоговорение», «Повторение цифр», тест Озерецкого, «Ритмы». Пространственные представления у дошкольников были исследованы при помощи методики Н. Я. Семаго и М. М. Семаго (1999, 2006). Обследование связной речи детей проведено по методике В. П. Глухова, звукопроизношения – по методике Л. В. Лопатиной, обследование фонематического восприятия дошкольников – по методике Т. С. Хлебниковой, О. А. Шириковой.

Во-вторых, при обследовании по методике раннего выявления предрасположенности к дислексии А. Н. Корнева была определена группа риска детей, предрасположенных к дислексии, у которых наблюдаются затруднения и недостаточная сформированность ряда сукцессивных функций, а именно – возможность последовательно воспроизвести

звуковые ритмы, устойчивые речевые ряды, выявлена несформированность пространственных представлений, нарушения связной речи и мелкой моторики.

Более углубленное исследование группы риска (50% от численности основной экспериментальной группы) выявило предпосылки возникновения дислексии: несформированность фонематического восприятия, многочисленные искажения звукопроизношения пропуски, замены и смешения артикуляционно и акустически близких звуков.

Также, нами была описана коррекционная работа по профилактике дислексии у старших дошкольников с дислалией. Были выявлены основные направления логопедической работы: развитие фонематического восприятия, работа над звукопроизношением, развитие навыков звукового анализа и синтеза, развитие грамматических навыков развитие связной речи что в комплексе позволит нам предотвратить дислексию у детей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования являлось теоретически изучить источники по проблеме исследования и практически доказать особенности профилактики, предупреждения нарушения чтения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

Для реализации цели нами был определен ряд задач.

Выполняя первую задачу исследования, которая состояла в анализе психолого-педагогической литературы по проблеме, нами были рассмотрены вопросы о нарушениях чтения, онтогенетическом развитии навыка чтения.

Исследователи придерживаются мнения о том, что процесс чтения имеет сложную психофизиологическую структуру, базирующуюся на тесном взаимодействии его технической и смысловой сторон (Б. Г. Ананьев, Р. И. Лалаева, А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова, Д. Б. Эльконин и другие).

В научных трудах, посвященных исследованию нарушений чтения у младших школьников, отмечается, что дислексия является следствием недостаточной сформированности функциональной основы процесса чтения, то есть вербальных и невербальных высших психических функций, обеспечивающих становление данного навыка (А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Н. С. Старжинская, Т. Б. Филичева). К числу психических функций, лежащих в основе формирования навыка чтения, ученые относят пространственные представления, зрительный гнозис, зрительно-моторную координацию, сукцессивные операции, слухоречевую и зрительную память, а также профиль латеральной организации (С. Ф. Иваненко, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, И. Н. Садовникова, А. В. Семенович, Л. Ф. Спинова и другие).

Выполняя вторую задачу, состоявшую в исследовании теоретических основ изучения нарушения чтения у детей старшего

дошкольного возраста с дислалией, мы констатировали, что под дислексией понимается частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера. Оно исследовано в работах М. Е. Хватцева, Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской, Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, Г. А. Каше. Одной из распространенных причин возникновения нарушений чтения является дислалия. Существует несколько подходов к исследованию дислексии, однако каждый из них предполагает акцент на патогенетических механизмах нарушений чтения, что часто приводит к различным трактовкам одних и тех же видов ошибок чтения. При этом, все без исключения исследователи признают тот факт, что ошибки чтения связаны с нарушением какой-либо психической функции.

Анализ изученной литературы показал, что дислексия оказывает отрицательное влияние на весь будущий процесс обучения ребенка в школе, на его психическое и речевое развитие. Своевременное выявление этих нарушений, точное определение их патогенеза в каждом отдельном случае, отграничение дислексий от ошибок чтения иного характера чрезвычайно важно для построения системы логопедической работы с детьми.

Выполняя третью задачу исследования, состоявшей в экспериментальном выявлении предпосылки нарушения чтения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией, было определено, что старшие дошкольники с дислалией имеют предпосылки формирования дислексии в школьном возрасте. В исследовании приняли участие десять дошкольников старшего возраста с логопедическим заключением ФН (ФФН), дислалия. Для исследования были подобраны методики, которые позволяют выявить уровень развития таких предпосылок овладения чтением, как состояние звукопроизношения (методика Л. В. Лопатиной), фонематическое восприятие (методика Т. С. Хлебниковой,

О. А. Шириковой), пространственные представления и зрительное восприятие (Н. Я. Семаго и М. М. Семаго), связной речи (В. П. Глухов) у детей с дислалией, а также была использована методика раннего выявления предрасположенности к дислексии А. Н. Корнева.

По методике А. Н. Корнева установлено, что половина (50%) детей экспериментальной группы имеют склонность к дислалии. У детей отмечена недостаточная сформированность ряда сукцессивных функций, а именно – возможность последовательно воспроизвести звуковые ритмы, устойчивые речевые ряды, низкий уровень мелкой моторики. При исследовании пространственных представлений только 50% дошкольников справились с заданием на высоком уровне, остальные 50% с заданием не справились, испытывали затруднения в понимании инструкции, путали левую и правую стороны, затруднялись в дифференциации правой и левой частей тела, выполнили только простую ориентировку. У дошкольников, входящих в экспериментальную группу, на низком уровне развития находится связная речь. Далее проводилась коррекционная работа с детьми группы риска – пятеро дошкольников с высоким уровнем предрасположенности к дислексии, выявленных по методике А. Н. Корнева.

У детей группы риска по развитию дислексии в дошкольном периоде были отмечены: неразвитость артикуляционной моторики; замены звуков более простыми по артикуляции; вместо двух или несколько артикуляционно-близких звуков дети произносят средний, неотчетливый; по специальному требованию произносят правильно, но в речи не употребляют или заменяют.

Таким образом, полученные экспериментальным путем данные подтверждают необходимость в специально организованном процессе по предупреждению дислексии у детей старшего дошкольного возраста с дислалией. Были обозначены основные направления логопедической работы: развитие фонематического восприятия, работа над

звукопроизношением, развитие навыков звукового анализа и синтеза, развитие грамматических навыков развитие связной речи что в комплексе позволит нам предотвратить дислексию у детей.

Таким образом, задачи исследования выполнены, цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев, Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б. Г. Ананьев // – Известия АПН РСФСР. –1955. № 20. – С. 104-148.
2. Ахутина, Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников: практ. пособие / Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : издательство Юрайт, 2019. – 157 с.
3. Беккер, Р. А. Нарушение речи как фактор, обуславливающий затруднения в обучении чтению и правописанию / Р. А. Беккер // V научная сессия по дефектологии. – Москва, 1967. – С. 44-49.
4. Беккер, Р. А. Речевые и познавательные способности детей с отставанием в речевом развитии, дисграфией, дислексией и детей без нарушений: учеб. для вузов / Р. А. Беккер. – Москва : мзд. Владос, 2019. – 91 с.
5. Волкова, Л. С. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
6. Воронова, А. П. Логопедическая работа по профилактике дислексий в условиях детского сада для детей с нарушениями речи: учеб. для вузов / А. П. Воронова. – Санкт-Петербург : изд. Образование, 2018. – 234 с.
7. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте / И. Ю. Кондратенко. – Москва : изд. Айрис-пресс, 2020. – 274 с.
8. Губарева, Е. А. Вербальный и невербальный модули рабочей памяти у младших школьников с дислексией. – Москва, 2020. – 84 с.
9. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения: учеб. для вузов / Т. Г. Егоров. – Москва : изд. Академия, 2014. – 263 с.
10. Каше, Г. А. Предупреждение нарушений чтения и письма у детей с недостатками произношения. Недостатки речи у учащихся

начальных классов массовой школы / Г. А. Каше, Р. Е. Левина. – Москва : изд. Просвещение, 1971. – 191 с.

11. Киселева, Л. Н. Некоторые особенности содержания и приемов работы по овладению навыком правильного чтения / Л. Н. Киселева // Школа Здоровья. – 1995. – №1. – С. 10-11.

12. Кобзарёва, Л. Г., Кузьмина, Т. И. Ранняя диагностика нарушения чтения / Л. Г. Кобзарёва, Т. И. Кузьмина. – Москва : изд. Гном-Пресс, 2018. – 64 с.

13. Корнев, А. Н. Дислексия и дисграфия у детей: учеб. для вузов / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : изд. Питер, 2011. – 111 с.

14. Корнев, А. Н. Методика раннего выявления дислексии у детей: учеб.-метод. пособие / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : изд. Нева, 2015. – 255 с.

15. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции: Учебное пособие / Р. И. Лалаева. – Санкт-Петербург : изд. Союз, 2012. – 224 с.

16. Лалаева, Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: учеб. – метод. пособие / Р. И. Лалаева. – Москва : изд. Просвещение, 2019. – 121 с.

17. Левина, Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей / Р. Е. Левина. – Москва : изд. Учпедгиз, 1940. – 72 с.

18. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии: учеб. для вузов / Р. Е. Левина. – Москва : изд. Просвещение, 2010. – 260 с.

19. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами: учеб.-метод. пособие / Л. В. Лопатина. – Санкт-Петербург : Издательство «Союз», 2018. – 192 с.

20. Мартынова, Р. И. Медико-педагогическая характеристика дислаликов и дизартриков. В сб. Очерки по патологии речи и голоса /

Р. И. Мартынова, С. С. Ляпидевский. – Москва : изд. Просвещение, 1967. – 152 с.

21. Мартынова, Р. И. О психолого-педагогических особенностях детей дислаликов и дизартриков: учеб.-метод. пособие / Р. И. Мартынова. – Москва : изд. Просвещение, 2016. – 101 с.

22. Поваляева, М. А. Справочник логопеда: учеб. для вузов / М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону : изд. Феникс, 2016. – 445 с.

23. Правдина, О. В. Логопедия. Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов: учеб.-метод. пособие / О. В. Правдина. – Москва : изд. Просвещение, 2014. – 272 с.

24. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная, Т. А. Добровольская и другие; под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – Москва : Издательский центр «Академия», 2017. – 320 с.

25. Русецкая, М. Н. Нарушения чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: Монография / М. Н. Русецкая. – Санкт-Петербург : изд. КАРО, 2017. – 192 с.

26. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: учеб. для вузов / И. Н. Садовникова. – Москва : изд. Владос, 2016. – 254 с.

27. Серебрякова, Н. В. Логопедическая работа по формированию лексики у дошкольников со стертой формой дизартрии: учеб.-метод. пособие / Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : изд. Нева, 2019. – 233 с.

28. Смирнова, И. А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников / И. А. Смирнова. – Москва : Изд. детство-Пресс, 2020. – 320 с.

29. Спирина, Л. Ф. Недостатки чтения и пути их преодоления / Л. Ф. Спирина. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1965. – 55 с.

30. Токарева, О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии). // Расстройства речи у детей и подростков / О. А. Токарева, С. С. Ляпидевский. – Москва : изд. Медицина, 1969. – С. 190-212.
31. Токарева, О. А. Расстройства чтения и письма: учеб. для вузов / О. А. Токарева. – Москва : изд. Владос, 2016. – 104 с.
32. Филичева, Т. Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)»: учеб.-метод. пособие / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : изд. Просвещение, 2011. – 223 с.
33. Хватцев, М. Е. Логопедия / М. Е. Хватцев. – Москва : изд. Учпедгиз, 1959. – 258 с.
34. Хватцев, М. Е. Логопедия: учеб. для вузов / М. Е. Хватцев. – Москва : изд. Владос, 2013. – 272 с.
35. Эльконин, Д. Б. Некоторые вопросы усвоения грамоты / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 2005. – № 5. – С. 16-19.
36. Фотекова, Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: метод, пособие / Т. А. Фотекова. – Москва : изд. Айрис-пресс, 2016. – 96 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Комплекс упражнений по развитию предпосылок овладения чтением
детьми старшего дошкольного возраста с дислалией

Серия I – развитие сенсомоторного уровня речи.

Цели:

- Развить мелкую моторику рук ребёнка, синхронизировать работу обеих рук.
- Сформировать представления о цвете, форме, величине предметов, положения их в пространстве, путём формирования способов зрительного и тактильного обследования различных объектов.
- Активизировать сенсорное восприятие, стимулируя анализаторы зрительные, слуховые, осязания, обоняния и вкуса.
- Развить фонематический слух ребёнка.
- Сформировать навыки звукового анализа и синтеза.
- Развить артикуляционный праксис, дифференциация ротового и носового дыхания, уточнение артикуляции подготовленных звуков.

Упражнения:

1. Дидактическая игра «Разложи по цвету».

Цель: формировать умение различать и правильно называть основные цвета (красный, синий, зеленый, желтый). Учить совмещать шарики с ячейкой, производить соотносящиеся действия (ориентир по цвету); действовать целенаправленно, последовательно; развивать мелкую моторику пальцев рук.

Описание игры: основными цветами закрашиваем ячейки контейнера для яиц, покрываем лаком. Шарики делаем из ниток разных цветов. Получается яркое и красивое пособие. Дети должны разложить шарики в домики по цвету. По возможности называть цвет ячеек и цвет шариков.

2. Дидактическая игра «Собери гусеничку».

Цель: развитие у детей навыка чтения слогов и слов.

Оборудование: Несколько «гусениц», которые состоят из разного количества разноцветных кругов (один кружок – голова гусеницы, на остальных написаны слоги), к каждому кругу прикреплены тесемки с двух сторон.

Описание игры: на столе разложить детали гусениц. Ребенку предлагается выбрать детали одного цвета. Прочитать слоги на каждом круге. Собрать из слогов слово. Прочитать получившееся слово. Если слово собрано правильно, можно связывать детали между собой;

3. Дидактическая игра «Геометрические паззлы».

Цель: формировать у детей элементарные математические представления, знания о простых геометрических формах. Развитие наглядно-образного мышления, памяти, внимания, мелкой моторики.

Описание игры: перед ребенком раскладываются разные детали определенной геометрической формы разного цвета и образец того что должно получиться. Ребенку предлагается подобрать части фигуры так, чтобы получилась целая фигура определенной формы одного цвета. После удовлетворительного результата игру можно дополнять другими простыми геометрическими формами.

4. Дидактическая игра «Помоги кошечке починить коврик».

Цель: воспитать доброжелательные отношения к игровым персонажам, пробудить эмоциональную отзывчивость, желание помочь. Учить выбирать нужные геометрические фигуры среди других, объединения их по двум признакам – форме и цвету, правильно подбирать отверстия для своих фигур и закрывать их плотно прижимая.

5. Дидактическая игра «Помоги червячку найти свой фрукт».

Цель: закрепить знание о фруктах, их форме, цвете. Развить мышление, внимание, зрительное и тактильное восприятия.

6. Дидактическая игра «Чудесный мешочек».

Цель: развивает исследовательские действия путем вынимания предметов на ощупь из мешочка, учит определять и называть их форму, цвет, подбирать по тождественным признакам.

Серия II – развитие грамматического строя речи.

Цели:

– Освоить морфологическую систему родного языка (изменение родам, числам, лицам, временам).

– Научиться правильно согласовывать слова в предложении, построение разных типов предложений и сочетание их в связном тексте.

1. Игра «Один – много».

Цель: дифференциация существительных в именительном падеже, преобразование из единственного числа во множественное.

Оборудование: картинки с разными предметами.

Ход игры:

Взрослый говорит, показывая картинку, где изображен один предмет, что здесь нарисовано – яблоко, а у вас – яблоки и так далее.

Груша... Дыня... Дом... Цветок... Огурец... Помидор... Стол... Ведро... Рыба.... Конь.... Мальчик....

Данную игру можно проводить и наоборот, то есть показывая картинки, где изображено много предметов (множественное число) и детям необходимо назвать предмет, то есть единственное число.

2. Игра «Почини сломанные игрушки».

Цель: закрепление форм именительного и родительного падежа.

Оборудование: картинки предметов и картинки этих же предметов без одной части: без колеса, уха, лапки, крыла, седла и так далее.

Ход игры:

Взрослый: назовите без чего не может быть предмет? Что починим?

Дети: машина не может ездить без колеса. У скорой помощи нужно починить колесо.

3. Игра «Накорми животное».

Цель: Закрепление форм дательного падежа

Оборудование: картинки с изображением животных и едой для них или игрушки.

Ход игры:

Взрослый: ребята, приглашаю вас на прогулку в зоопарк. Смотритель зоопарка разрешил нам покормить животных. Как вы думаете, кому какая еда нужна? (Демонстрация двух видов картинок: 1 ряд – животные, 2 ряд – еда для животных). Дети составляют фразы, подбирая подходящие картинки. Важно: обращать внимание детей на изменения в окончаниях слов.

Зебре – траву. Или: Трава – зебре. И так далее.

4. Дидактическая игра «Кто самый наблюдательный».

Цель: закрепление форм винительного падежа.

Ход игры:

Дети должны посмотреть, что находится вокруг, и назвать больше предметов полными предложениями. Первый ребенок называл в единственном числе, а второй повторял во множественном числе.

– Я вижу стол, окно, стул ...

– Я вижу столы, окна, стулья...

5. Игра «Подскажи Незнайке».

Цель: закрепление форм творительного падежа.

Оборудование: предметные картинки или игрушки.

Ход игры:

Логопед: Незнайка решил построить дом для своих друзей. Помогите ему узнать, чем он будет выполнять работу.

Пилить (пилой); Стучать..., строгать..., сверлить..., резать..., копать..., подметать..., А когда дом для друзей был построен, Незнайка решил отдохнуть, и придумал для вас загадки.

– Дополните предложение и повторите его полностью.

– Знайка рисует (Что? Чем?).

- Пончик намазывает (Что? Чем).
- Винтик грозит (Кому? Чем?).
- Доктор Пилюлькин ставит (Кому? Что? Чем?).
- Поэт Цветик пишет (Кому? Что? Чем?).
- Синеглазка стирает (Кому? Что? Чем?).

6. Игровое упражнение «Забота».

Цель: научить детей составлять предложения по картинкам.

Усвоение формы предложного падежа.

Оборудование: сюжетные картинки.

Ход игры: детям раздаются картинки, на которых изображены дети, ухаживающие за животными и растениями. Задается вопрос: «О ком (чем) заботятся дети?».

Серия III – развитие словаря и навыков словообразования.

Цели:

- Расширять и активизировать словарный запас.
- Продолжать учить произносить слова сложной слоговой структуры.

– Развивать слуховое внимание.

– Сформировать представления о словообразовании.

1. Упражнение «Профессии».

Оборудование: сюжетные картинки по теме «Профессии».

Ход игрового упражнения: логопед, показывая ребенку картинки, называет занятия людей и просит ребенка назвать их профессии:

- Рыбу ловит (рыболов).
- Лес рубит (лесоруб).
- Лес разводит (лесовод).
- Водит машину (водитель).
- Учит детей (учитель).
- Пишет книги (писатель).
- Командует кораблем (капитан).

2. Упражнение «Назови одним словом» Оборудование: предметные картинки.

- Сам летает (самолет).
- Пыль сосет (пылесос).
- Сам варит (самовар).
- По луне ходит (луноход).
- Сам катит (самокат).
- Ходит при помощи пара (пароход).
- Возит при помощи пара (паровоз).
- Пули мечет (пулемет).

3. Образование приставочных глаголов Упражнение «Назови и сделай»

Ребенок произносит приставку, а логопед договаривает слово. Затем ребенок называет слово полностью, выполняет действие или имитирует движение.

У – бегать, ВЫ – бегать.

У – носить, ВЫ – носить.

У – ходить, ВЫ – ходить.

У – водить, ВЫ – водить.

У – катить, ВЫ – катить.

4. Упражнение «Назови детенышей».

Оборудование: предметные картинки: кошка, корова, лосиха, лисица, ежиха, гусыня, утка; котенок, теленок, лосенок, лисенок, ежонок, гусенок, утенок.

Ход игрового упражнения: логопед раскладывает перед ребенком картинки с изображением детенышей животных (птиц). Затем, показывая картинку с изображением взрослого животного (птицы), произносит начало предложения. Ребенок заканчивает предложение словом, подходящим по смыслу и подбирает соответствующую картинку.

У кошки	–	котенок.
У коровы	–	теленоч.
У лосихи	–	лосенок.
У лисицы	–	лисенок.
У ежихи	–	ежонок.
У гусыни	–	гусенок.
У утки	–	утенок.

5. Упражнение «Назови ласково»

Оборудование: мяч.

Ход игрового упражнения: логопед, бросая мяч ребенку, называет предмет. Ребенок, возвращая мяч, называет его «ласково».

С суффиксом -ИК-

Пакет	–	пакетик.
Буклет	–	уклетик.
Билет	–	билетик.
Буфет	–	буфетик.
Салат	–	салатик.
Халат	–	халатик.
Канат	–	канатик.
Завод	–	заводик.
Комод	–	комодик.

С суффиксом -ОК-

Голос	–	голосок.
Коготь	–	коготок.
Локоть	–	локоток.
Узел	–	узелок.
Угол	–	уголок.
Обод	–	ободок.
Холод	–	холодок.
Волос	–	волосок.

НОГОТЬ – НОГОТОК.

С суффиксом -ЧЕК-

Каток – каточек.

Замок – замочек.

Носок – носочек.

Песок – песочек.

С суффиксом -К-

Баня – банька.

Хата – хатка.

Нота – нотка.

Пена – пенка.

Пуля – пулька.

Яма – ямка.

6. Упражнение «Один – несколько».

Оборудование: мяч.

Ход игрового упражнения: логопед, бросая мяч ребенку, называет слово в единственном числе ребенку. Ребенок, возвращая мяч, произносит слово во множественном числе.

С окончанием -И-

Денек – деньки.

Пенек – пеньки.

Дубок – дубки.

Каток – катки.

Венок – венки.

С окончанием -Ы-

Бубен – бубны.

Бант – банты.

Винт – винты.

Фильм – фильмы.

Лифт – лифты.

С окончанием -А-

Пятно – пятна.

Окно – окна.

7. Упражнение «Чей-чья?».

Оборудование: сюжетные картинки.

Ход игрового упражнения: логопед, показывая сюжетные картинки, произносит предложение и задает вопрос. Ребенок отвечает, используя притяжательные прилагательные

У мамы помада. Это чья помада? – Мамина.

У папы медали. Это чьи медали? – Папины.

У вовы кубик. Это чьи кубики? – Вовины.

У тети утята. Это чьи утята? – Тетины.

У Вани монеты. Это чьи монеты? – Ванины.

8. Игровое упражнение «Отгадки-загадки».

Узнай предмет по описанию – (Зеленая, белоствольная, кудрявая.

Что это? – Береза)

Лохматый, косолапый.... Голодный, серый, злой.... Яркое, теплое...

Серый, маленький, колючий...

Игровое упражнение «Кто как ест?»

Кошка лакает молоко. Собака грызет кость. Корова жует сено.

Курица клюет зерно. И так далее.

Вариант: «Кто или что плавает? Летает?» Рыба, листья, самолет, бабочка и так далее.

9. Игровое упражнение «Путаница» Из каких слов образовались:

Огурбузы – огурцы и арбузы. Помидыни – помидоры и дыни.

Редисвекла – редиска и свекла. Чеслук – чеснок и лук. Репуста – репа и капуста

10. Игровое упражнение «Слова-неприятели и слова-приятели».

Слова-антонимы.

День – ночь.

Утро –...

Зима – ...

Друг – ...

Добро – ...

Войти –...

Ложиться –...

Говорить – ...

Смеяться – ...

Слон большой, а комар...

Камень тяжелый, а пушинка...

Слова-синонимы.

Здание – дом.

Конь –...

Приятель –...

Идти –...

Глядеть –...

Смелый –...

Крошечный –...

Серия IV – развитие связной речи.

Цели:

– Закрепить и развить у детей навыков речевого общения, речевой коммуникации.

– Сформировать навыки построения связных монологических высказываний.

– Развить навыки контроля и самоконтроля за построением связных высказываний.

Целенаправленно воздействовать на активизацию ряда психических процессов (восприятия, памяти, воображения, мыслительных операций), тесно связанных с формированием устного речевого сообщения

1. Упражнение «Опиши предмет».

Цель: учить описывать предмет, выделяя его существенные признаки; развивать связную речь, её интонационную выразительность.

Оборудование: набор игрушек (6 – 8 шт.), муляжи овощей и фруктов.

Содержание. Выбрав одну игрушку, логопед предлагает детям рассмотреть ее, вспомнить, что они знают о ней, и описать игрушку. Образец первого описания дает учитель. Затем описываются две игрушки одновременно (путем сравнения). Можно описать игрушку, не показывая ее. Кто угадает, о чем идет речь, становится «воспитателем». Впоследствии описываются любые знакомые, детям предметы (аквариум, телевизор, телефон и тому подобное).

2. Упражнение «У кого какой зверь»

Цель: формировать умение детей описывать игрушки совместно с логопедом или другим ребенком; развитие связной речи детей.

Содержание: логопед и ребёнок описывают разных зверят.

Начинает логопед:

У меня утёнок.

Ребёнок называет свою игрушку:

А у меня цыплёнок.

Утёнок жёлтый.

И цыплёнок жёлтый.

У утёнка большие красные лапы.

А у цыплёнка лапки маленькие. И так далее.

Сначала для сравнения берутся игрушки, похожие внешне, отличающиеся незначительным количеством признаков. Затем можно брать игрушки совсем разные: лягушонок и гусёнок, медведь и заяц, курочка и козлик.

3. Упражнение «Когда это бывает?».

Цель: развивать связную речь; упражнять детей в умении отвечать на вопрос полными предложениями; уточнить представления о временах года.

Оборудование: сюжетные картинки на тему «Времена года». Содержание. Участники получают по одной сюжетной картинке.

Учитель задает детям вопросы: когда собирают овощи и фрукты? Когда опадают листья? Когда дети катаются на санках? Ребенок, имеющий соответствующую картинку, показывает ее и отвечает на вопросы учителя двумя-тремя предложениями.

4. Упражнение «Кто увидит больше всех?».

Цель: выявлять активный словарь детей; развивать связную речь. Оборудование: сюжетная картина.

Содержание. Логопеддр. вывешивает перед детьми картину и предлагает рассказать, что на ней изображено. Дети, не умеющие рассказывать, могут назвать два-три главных предмета. Дети с большим запасом слов называют предмет, его действия или состояние. Дети, владеющие связной речью, могут составить четыре-пять предложений. Игра продолжается, пока не будет названо все существенное.

5. Упражнение «Опиши, не видя».

Цель: совершенствовать умение описывать предмет, не видя его. Оборудование: различные предметы, игрушки.

Содержание. Дети запоминают предметы, стоящие на полочке, затем отворачиваются. Один из предметов убирается. Ребенок должен определить, какого предмета не стало, и описать его несколькими фразами. Первоначально предметов на полочке должно быть не больше четырех, в дальнейшем число их увеличивается до шести-восьми. Предметы могут быть подобраны так, чтобы в их названии содержались определенные звуки. Лучшие ответы поощряются.

6. Упражнение «Про куклу».

Цель: развивать монологическую речь детей; вводить в их речь элементы повествования; проверить умение детей слышать в словах определенные звуки.

Оборудование: разные куклы.

Содержание. Дети придумывают рассказ из трех-четырех предложений про куклу Катю. В каждом предложении должно быть слово со звуком [к]. Логопед дает образец рассказа. Слова со звуком к анализируются. Кто придумает лучший рассказ, в этот день играет с куклой или дает ее поиграть другу. В дальнейшем дети придумывают рассказ про куклу Риту и так далее.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Методика исследования звукопроизношения .

Исследование звукопроизношения опиралось на методику Л. В.

Лопатиной

Изучалось состояние звукопроизношения в словах:

1) Свистящие звуки: С свинья, носорог, троллейбус С' синица, велосипед, лось З заяц, грузовик, арбуз З' земляника, газета, грязь Ц цветы, овца, палец;

2) Шипящие звуки: Ш шуба, шишка, карандаш Ж жук, ножницы, нож Ч чайник, ручка, мяч Щ щетка, овощи, плащ;

3) Сонорные звуки: Р ракетки, дракон, тигр Р' репа, шарик, дверь Л лапа, точилка, пенал Л' линейка, телефон, щель;

4) Заднеязычные звуки К, курица, стаканчик, скворечник К' кефир, ракета, танкист Г гусеница, пуговица, игрушка Г' гитара, бегемот, штангист Х хоровод, черепаха, подсолнух Х' шахматист, хижина, схема

При данном исследовании оценивался характер нарушения звукопроизношения, умения воспроизводить слова с заданным звуком.

Оценка результатов:

1 – все звуки в норме;

0,5 – в произношении нарушен один звук или одна группа звуков;
0,25 – в произношении нарушены более двух групп звуков (дефект оглушения, озвончения, смягчения);

0 – тотальное нарушение звукопроизношения.

Максимальное количество баллов - 4.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Методика обследования дошкольников фонематического восприятия

Хлебниковой Т.С., Шириковой О.А.

Задания: Состояние фонематического восприятия

Дифференциация звуков на уровне слога

Ба-па-ба _____ Да-та-да _____ Га-ка-га _____

За-са-за _____ Жа-ша-жа _____ Са-ша-са _____

Са-ца-са _____ Ча-тя-ча _____ Ща-ча-
ща _____

Ла-ра-ла _____

Дифференциация звуков на уровне слова

Кот – год _____ Дом – том _____ Точка – дочка

Почка – бочка _____ Коза – коса _____ Мишка –
миска _____

Челка – щелка _____ Лак – рак _____

Дифференциация звуков на уровне фразы

[с-с’]: У Симы самолет _____

[з-з’]: У Зины зонт _____

[с-з]: У Сани замок _____

[с-ц]: В саду около крыльца курица с цыплятами _____

[ч-щ]: Щеткой чищу я щенка _____

[ч-с]: У девочки новый сачок _____

[с-ш]: У лисы пушистый хвост _____

[ш-ж]: В гараже большая машина _____

[ж-з]: У Жени заболел зуб _____

[р-л]: Рая купила красный лак _____

Состояние звукового анализа

Выделение начального ударного гласного в слове

Астра _____ Осень _____ Удочка _____

Иглы _____

Выделение гласного в конце слова Кошка _____ Грибы _____

Ведро _____ Кенгуру _____

Выделение гласного в середине слова Мак _____

Дом _____ Суп _____ Дым _____

Выделение конечного согласного в слове Кот _____ Сом _____

_____ Мак _____ Сироп _____

Выделение начального согласного в слове

Каша _____ Тапки _____ Банка _____

Рука _____