



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

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

Профилактика нарушений письма у старших дошкольников с  
дизартрией на логопедических занятиях

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) «Логопедия»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

74,1 % авторского текста

Работа рекоменд. к защите:

рекомендована/не рекомендована

15 сент «19» 12 2023 г.

Зав. кафедрой специальной педагогики,  
психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-406-101-3-2

Стерляхина Анна Андреевна

Научный руководитель:

Преподаватель кафедры СПП и ПМ

Коробинцева Мария Сергеевна

Челябинск  
2023

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ .....	6
1.1 Понятие «письмо» в психолого-педагогической литературе .....	6
1.2 Формирование предпосылок к овладению письмом у старших дошкольников .....	9
1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с дизартрией .....	20
1.4 Роль профилактической работы в предупреждении нарушений письма у старших дошкольников с дизартрией .....	30
Выводы по первой главе .....	34
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДПОСЫЛОК К ОВЛАДЕНИЮ ПИСЬМОМ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ .....	36
2.1 Методика изучения сформированности предпосылок к овладению письмом у старших дошкольников с дизартрией .....	36
2.2 Система коррекционной работы по профилактике возникновения нарушений письма у старших дошкольников с дизартрией на логопедических занятиях .....	55
2.3 Результаты экспериментальной работы по профилактике возникновения нарушений письма у старших дошкольников с дизартрией на логопедических занятиях .....	62
Выводы по второй главе .....	70
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	73
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	77
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 .....	85
ПРИЛОЖЕНИЕ 2 .....	100

## ВВЕДЕНИЕ

Письмо представляет собой довольно сложную форму деятельности, которая характеризуется своей систематичностью, а также особым уровнем интеллектуальности. Эта форма работы обеспечивается деятельностью различных составляющих организма функционального характера, а также большого количества функций психологической природы.

Существует достаточно много научных исследований, связанных с коррекцией возможных нарушений письма (И. Н. Садовникова, А. Ф. Спирина, А. В. Ястребова). В некоторых работах, имеется исследование ряда механизмов, на которых базируются те или иные нарушения, рассматриваемой формы деятельности (О. Б. Иншакова, А. Н. Корнев, Р. Е. Левина). В рамках работ отечественных логопедов, формирование письма, как правило, анализируется в контексте общего процесса становления языка у дошкольника. Все возможные нарушения письма носят, безусловно, вторичный характер относительно расстройств речевой деятельности устного характера, что предоставляет возможность связать особые выражения сложностей изучения письма с нарушениями становления речи ребенка.

Дизартрия – это расстройство произносительной стороны речи, характеризующееся нарушениями голоса, дыхания, звукопроизношения, которое связано с поражением центрального отдела речедвигательного анализатора и нарушением иннервации мышц артикуляционного аппарата.

Дизартрия является серьезным препятствием на пути формирования предпосылок к овладению письмом у старших дошкольников, что может стать фактором развития дисграфии в младшем школьном возрасте.

В исследованиях многих авторов (Н. С. Жуковой, Г. А. Каше, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Е. М. Мастюковой, Н. А. Никашина, Л. Г. Парамонова, И. Н. Садовникова, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичевой и

другие), подчеркивается необходимость логопедической работы для раннего выявления факторов, располагающих к возникновению нарушений письменной речи, а так же для своевременной их коррекции.

Все изложенное определило актуальность и выбор темы исследования: «Профилактика нарушений письма у старших дошкольников с дизартрией на логопедических занятиях».

Цель исследования – теоретически изучить и практически определить содержание коррекционной работы по профилактике нарушений письма у старших дошкольников с дизартрией на логопедических занятиях.

Объект исследования – процесс формирования предпосылок письма у старших дошкольников с дизартрией.

Предмет исследования – содержание логопедической работы по профилактике нарушений письма у старших дошкольников с дизартрией на логопедических занятиях.

Задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности состояния предпосылок к овладению навыком письма у старших дошкольников с дизартрией.
3. Составить комплекс игр и упражнений для профилактики нарушений письма у старших дошкольников с дизартрией на логопедических занятиях.

В соответствии с целью и задачами работы в ходе данного исследования применялись теоретические методы исследования: анализ научной литературы; эмпирические: изучение психолого-педагогической документации, констатирующий и формирующий эксперимент; количественная и качественная обработка полученных результатов.

Экспериментальная работа по изучению сформированности предпосылок к овладению письмом и профилактики нарушений письма у

старших дошкольников с дизартрией проводилась на базе МБДОУ «Детский сад №1 г. Челябинска». В ней принимали участие 5 детей (возраст 6-6,5 лет) с дизартрией.

Данная квалификационная работа состоит из двух глав. Первая глава раскрывает теоретические аспекты изучения детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. В ней подробно изучены предпосылки готовности к обучению письму у дошкольников, представлена клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с изучаемым нарушением речи.

Во второй главе мы рассмотрели и проанализировали специальную методическую литературу по обследованию сформированности предпосылок к овладению письмом у дошкольников старшего возраста с дизартрией. Также во второй главе описано содержание логопедической работы по профилактике письменных нарушений у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

После каждого параграфа даются выводы. В заключении – общий вывод по проделанной работе, список использованных источников и приложение.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ**

## **1.1 Понятие «письмо» в психолого-педагогической литературе**

В ряде литературных источников по психологии и педагогике, такое понятие, как «письмо» определяется исключительно как сложное умение, становление которого осуществляется довольно продолжительно и в течении целого спектра стадий.

Письмо представляет собой довольно сложный тип деятельности речевого характера.

Кроме того, стоит отдельно сказать о том, что письмо – это процесс, который состоит из множества уровней. В рамках данного процесса, активно участвуют анализаторы человеческого организма, в частности речь идет о таких, как: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, а также общедвигательный.

Письмо находится в тесной взаимосвязи с речевой деятельностью устного типа, а также уровнем, на котором находится ее развитие. Важно также отметить, что письмо базируется на навыках, позволяющих человеку осуществлять различие речевых звуков, вычленять эти звуки в речевом потоке, а также объединять в комплекс с верным произношением. С позиции психологической науки, под письмом понимается довольно сложный процесс, который отличается соотношением звуков речи, которые воспринимаются человеком на слух, видны при помощи зрительного анализатора, а также речевых движений, осуществляемых человеком.

Письмо – это система знаков, посредством которых осуществляется фиксирование речевой деятельности, а также система, которая предоставляет возможность за счет графических составляющих

реализовывать процесс передачи данных на расстоянии и осуществлять их закрепление во времени. Та или иная система письма отличается тем, что имеет строго зафиксированный набор символов и знаков.

Говоря о письменной речи, стоит отметить, что она представляет собой процесс письменного выражения деятельности мыслительного характера, а также процесс деятельности речевого типа, который находится в тесной взаимосвязи с речью, относящейся к категории видимой.

Также, в источниках упоминается, что письменная речь, представляет собой одно из основных средств формулирования мысли. Коллективное сознание, на котором базируется потребность в фиксации данных, формирует механизм памяти коллективного характера.

К перечню таких механизмов можно также причислить и письменность [38].

Письмо также определяется как функция человеческой психики, которая осуществляется в ходе совместно деятельности различных мозговых участков, что формирует довольно непростую систему психофизиологической природы.

Письмо детей младшего школьного возраста, как правило, заимствует особенности, а также структуру речевой деятельности устного типа. Однако, все наработанные типы речи письменного и устного характера существенно отличаются в соответствии с собственной структурой, а также функциями формирования с точки зрения психологии. Письменная речь, которая является развитой, представляет собой форму деятельности, в ходе которой осуществляется формирование тесно связанных по смыслу высказываний, а также текстовых материалов, иными словами, такая форма речи является способом коммуникации, а также обобщения накопившегося практического опыта [28].

В соответствии с мнением, которого придерживается Л. С. Выготский, важно отличать между собой такие два понятия, как

«письмо» и «письменная речь», по той причине, что они не носят тождественный характер. Письмо, представляет собой механизм реализации речи, относящейся к категории письменной.

Письменная речь – это специфический комплекс, состоящий из символов, а также знаков, владение которым подразумевает под собой критический поворотный момент в становлении культурных качеств детей. Становление письменной формы речи – это некоторый переход от игровой деятельности иллюзорного типа через рисование к письму.

Итак, стоит отметить, что письмо – это основной механизм, который также выступает в качестве одной из ключевых стадий становлений речи письменной формы, то есть выступает в качестве ее фиксатора символьного характера [3].

Согласно позиции, которой придерживается А. Р. Лурия, письмо представляет собой специфический тип экспрессивной речевой деятельности. Кроме того, по мнению автора, письмо, выраженное в абсолютно различной своей форме, берет свое начало с четко установленного замысла, сохранность которого позволяет существенно замедлить всех тенденций, которые являются посторонними [38].

На сегодняшний день, особый акцент смещается на анализ структурных операций деятельности как письменного, так и речевого характера, а также на формирование и становление основных функций психики, оказывающих воздействие на ее развитие. Также, приводится обоснование зависимости от состояния навыков письменного и речевого типа, от степени становления как операциональных, так и функциональных составляющих речи письменного характера [19].

Итак, письмо, представляет собой сложный процесс, в изучении которого принимают активное участие различные участки головного мозга человека.

Кроме того, письмо – это довольно сложная система психофизиологической природы.



Также письмо – это одна из ключевых стадий, в ходе которой происходит формирование возможности для осуществления дальнейшего процесса обучения. Однако стоит отметить, что число младших дошкольников, которые совершают большое количество различных ошибок в ходе осуществления письма, на сегодняшний день существенно выросло и более того продолжает расти.

В некоторых ситуациях, подобного рода ошибки не могут быть объяснены теми или иными правилами. Как правило, взрослые придерживаются мнения, что такие ошибки носят вполне нелепый характер, а в качестве объяснения указывают отсутствие умений слушать педагога, а также развитием такого негативного качества как отсутствие внимательности.

Таким образом, письмо является сложным психическим процессом, включающим в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы психической деятельности: внимание, зрительное, акустическое и пространственное восприятие, тонкую моторику руки. На успешное развитие навыка письма оказывают психологические предпосылки, которые дают возможность поэтапно овладевать и совершенствовать данный навык.

## 1.2 Формирование предпосылок к овладению письмом у старших дошкольников

На сегодняшний день, в рамках психологической науки, а также в сфере нейропсихологии, ученые определяют письмо, как довольно трудный процесс психической природы, который обладает собственным содержанием, структурой, а также который на уровне головного мозга осуществляется посредством совместной деятельности целого спектра участков коры левого полушария.

Отметим, что та или иная зона головного мозга, вносит собственное специфическое в общую структуру письма.

При этом под совместной деятельностью участков головного мозга стоит понимать единую систему функционального характера, на которой и базируется письмо [3].

В целом процесс письма характеризуется наличием довольно непростой организацией с точки зрения психофизиологии, в рамках которой имеется возможность определить два ключевых уровня:

- сенсомоторный уровень, ориентированные на обеспечение техники письма;

- психолингвистический, в рамках которого письмо определяется как форма деятельности речевого характера.

Письмо представляет собой некоторое специфическое выражение речи, представленной в словесной форме. В ходе осуществления письма звуковой состав слова, которое записывается, испытывает необходимость в уточнении. Данное уточнение реализуется посредством проговаривания того слова, записывание которого реализуется [20].

В целом процесс письма, как уже было отмечено выше, представляет собой непростую форму деятельности психической природы, которая в собственной структуре отражает психические составляющие как вербального, так и невербального характера, среди которых, особо стоит отметить: внимание, память, зрительное, слуховое и пространственное восприятие, тонкую моторику руки и другие.

В ряде трудов Л. С. Цветковой проведен детальный анализ основного перечня предпосылок развития письма, а также возможные их нарушения, которые становятся нередко причиной несформированности письма в целом. В целом, речь идет о следующих предпосылках:

- сохранность, либо сформированность речи устного типа, произвольное владение ею, а также навыки, позволяющие реализовать речевую деятельность аналитико-синтетической природы;

– сохранность, либо сформированность различных форм восприятия, а также знаний и безусловно их тесной взаимосвязи друг с другом;

– сформированность сферы двигательного типа, под которой стоит понимать тонкие движения, действия предметного типа, иными словами, разнообразных форм праксиса руки, устойчивости и так далее;

– становление у дошкольников абстрактных форм деятельности, что может быть обеспечено исключительно в ходе постепенного перевода ребенка от действий, связанных с четко определенными предметами, к действиям, которые связаны с абстракциями;

– сформированность общеповеденческой системы, иными словами регуляция действий, намерений, а также поведенческой системы ребенка [60].

В соответствии с мнением, такого исследователя, как А. Н. Леонтьев, письмо, представляя собой форму деятельности, содержит в своей структуре такие операции, как:

– выражение речевых звуков посредством символов, иными словами фонем;

– моделирование звуковой структуры слова посредством символов и знаков графического характера;

– действия графомоторного типа.

Все указанные выше операции, представляют собой, по сути, индивидуальное умение, которое характеризуется определенным обеспечением с точки зрения психологии.

Опираясь на подобного рода структуру, имеется возможность определить предпосылки становления письма:

– умение в сфере символизации;

– сформированное восприятие фонематической природы;

– освоение навыков синтеза и анализа фонематической природы;

– владение умениями графомоторного характера.

Речь, которая относится к категории письменной, представляет собой одно из средств, за счёт которого и существует тот или иной язык. Но при этом важно указать на то, что такое средство возникло намного позже другой формы языка, а именно устной речи.

Тем не менее, для той или иной формы деятельности языкового типа, первичный характер может носить речь, как письменная, так и устная. В целом, речь письменного характера осуществила не только переворот в контексте накопления и обработки данных, но также существенно подвергал изменениям непосредственно человека, в частности изменения имеют место в его мышлении абстрактной природы.

Также необходимо сделать акцент на том, что письменная речь в своей структуре имеет такие важные элементы, как письмо и чтение.

В работах И. Н. Садовниковой приводится ряд обстоятельств, которые предоставляют возможность оценить влияние целого спектра факторов онтогенетического характера на становление такой формы речи, как письменной, среди них особо стоит отметить следующие: формирование механизмов устной речи, активное развитие различения в пространстве у ребенка, развитие которого осуществляется нормальным образом [48].

Первый спектр вопросов находится в тесной взаимосвязи с тем, что речь письменной формы применяет уже готовый ряд механизмов устной речевой деятельности.

Определение второго спектра вопросов, находится в тесной взаимосвязи с пониманием того, что в некотором смысле чтение подразумевает под собой перевод определенной последовательности символов графического типа, в последовательность комплексов звукового типа.

При этом письмо нуждается в преобразовании звуков в систему символов графического типа.

Развитие психической системы ребенка характеризуется наличием собственной базой сенсомоторного типа, в роли которой выступают координации между глазом и рукой, между слухом и голосом (А. Валон) [17]. Активное становление речи в ходе развития ребенка осуществляется согласно ряду закономерностей, которые устанавливают последовательное формирование основных составляющих речи.

Функция, осуществляемая слуховым анализатором, активно развивается у дошкольника намного раньше, чем функция анализатора речедвигательного характера.

Иными словами, перед тем, как звуки сформируются в речевой деятельности, необходимо, чтобы они были дифференцированы ребенком на слух.

На начальных этапах онтогенеза, абсолютно у каждого ребенка произвольная артикуляция характеризуется звуковым сопровождением, которое формируется вслед за движениями, осуществляемыми аппаратом артикуляционных движений.

Затем, соотношением звуков и артикуляционных движений существенно изменяется, иными словами, артикуляционные действия носят более произвольный характер, что соответствует звуковому выражению (Н. Х. Швачкин) [28].

Произношение ребенка основывается на речевой деятельности взрослых, которая является для них примером. Однако стоит отметить, что на определенной стадии становления речи у детей, им недоступна артикуляция того или иного звука, при этом они стараются временным образом осуществить замену этого звука другим, являющимся наиболее близким с артикуляционной точки зрения.

Подобного рода заменитель довольно часто может быть существенно далек с акустической позиции от того звука, который является образцом, слышимым ребенком. Такое несоответствие представляет собой стимул к осуществлению поиска наиболее совершенного уклада артикуляционного

характера, который в полной мере будет согласован с тем звуком, который является образцом.

В ходе этого основная роль отводится слуховому восприятию, однако ход приближения к тому звуку, поиск которого осуществляется, находится в подчинении у возможностей становления анализатора речедвигательного типа (В. И. Бельтюков) [53].

После того, как фонетический компонент речевой деятельности будет организован, то анализатор слухового типа обретает самостоятельность с функциональной точки зрения. Речевые звуки становятся более-менее уравненными в соответствии с уровнем сложности их воспроизведения, а также различия между собой.

Речевые звуки не носят обособленный характер, напротив, они могут иметь место исключительно в составе слов, различных фраз, а также в широком речевом потоке.

С целью освоения основных аспектов речевой деятельности письменного характера особой степенью важности отличается уровень сформированности всех элементов речевой деятельности. Какие-либо нарушения в произношении звуков, а также нарушения в процессе становления фонематических и лексико-грамматических аспектов могут быть отражены через такие процессы как чтение и письмо [38].

В трудах А. Р. Лурии установлено, что чтение представляет собой специфический тип речевой деятельности импрессивного типа, в свою очередь письмо – это тип речи экспрессивного характера. При этом автор делает акцент на том, что письмо берет свое начало с четко установленного замысла, сохранность которого ориентирована на замедление всех тенденций постороннего характера [40].

Говоря о письме, стоит отметить, что оно содержит целый спектр операций специального характера:

– исследование звуковой структуры слова, которое необходимо записать;

– установление последовательности звуков, содержащихся в слове, которое необходимо записать;

– уточнение звуков, иными словами, превращение звуков, которые слышатся в текущий момент в четкие речевые звуки, именуемые фонемами;

– «перешифровка» схем зрительного типа, состоящих из букв в кинетический комплекс движений последовательного характера, которые нужно подвергнуть записи, иными словами, графемы переводятся в кинемы.

Процесс перешифровки реализуется исключительно в рамках третичных участков мозга. С морфологической точки зрения, указанные участки развиваются и окончательно организуются только на 11 году жизни.

Мотивационная составляющая такой формы деятельности, как письмо обеспечивается исключительно лобными долями коры мозга. В соответствии с мнением А. Р. Лурии, удельный вес той или иной операции письма не носит постоянный характер на тех или иных этапах становления двигательного умения. На первоначальных стадиях, ключевой акцент смещается звуковое исследование слова, а в отдельных случаях, пишущий должен найти необходимую графему [40].

В сформировавшемся умении письма данные аспекты уходят на второстепенное место. В процессе осуществления записи слов, являющихся в достаточной степени автоматизированными, письмо модернизируется в кинетические стереотипы, отличающиеся особой плавностью. В соответствии с теоретической концепцией данного автора, первоначальные стадии освоения грамоты характеризуются тем, что обучающийся основной акцент смещается в сторону технических предпосылок такой формы деятельности, как письмо.

Иными словами, речь идет о средствах разложения слова на определенные звуки и осуществление их фиксации посредством буквенных символов.

Примерно через два года подобной формы обучения, деятельность в форме письма, постепенно формируется в полноценный способ коммуникации, умение письма модернизируется до подлинной формы речевой деятельности, выраженной в письменном виде. Когда в ходе письма происходит подключение зрительного анализатора, а также рук, вопрос, касаемый взаимодействия основных составляющих письма получают особо повышенный уровень значимости.

Письмо может определяться исключительно как акт двигательного типа, который характеризуется наличием двигательного состава, а также структуры смыслового характера. Говоря о двигательном составе письма, стоит отметить его весьма сложный характер, а также достаточную степень многообразия в соответствии с той или иной стадией освоения умения. К примеру, дети, которые только начинают процесс освоения грамоты, берут свое начало с изучения смыслового аспекта такой формы деятельности, как письмо.

В сравнении с тем ребенком, который проявляет явную неграмотность, иными словами, осуществляет непосредственное «срисовывание» букв, повторяя также и черты шрифта, начинающий школьник, оценивает буквы как смысловые схемы, которые, по сути, ассоциированы, как с образами слов звукового и безусловно начертательного характера.

По мнению известного ученого Н. А. Бернштейна, акт скорописи в форме, отличающейся полной сформированностью, содержит в себе целый спектр факторов, среди которых особо стоит отметить следующие:

- общий тонический фон пишущей руки и всей рабочей позы;
- вибрационную иннервацию мышц предплечья, запястья и пальцев, которая очень ритмична и монотонна;



- реализация округлости движения и его временного узора;
- осуществление начертательной стороны письма [29].

Основная цель первоначального этапа освоения грамоты заключается в становлении довольно сложного единства, которое содержит в себе понимание относительно акустического, а также артикуляторного образа слова. Если говорить в целом, то письмо, представляет собой один из способов выражения человеческих мыслей посредством специально сформированных символов, являющихся условными. Ключевая роль письма выражается через процесс передачи речи на определенное расстояние, а через закрепление его во времени.

С этой целью формируются определенные символы начертательного типа, которые способны осуществить передачу слов, звуков и слогов.

В ходе учебного процесса, дети получают необходимые письменные навыки.

В соответствии с концепцией Л. С. Цветковой, имеются три основных уровня формирования письменных навыков:

- психологический уровень осуществляется посредством деятельности лобных долей головного мозга, а именно передне-, задне- и медиобазальных его отделов;
- психофизиологический уровень формируется в ходе деятельности совместного характера, осуществляемой височными, задневисочными, заднелобными, нижнетеменными, а также переднезатылочными отделами головного мозга;
- лингвистический уровень, в ходе которого имеет место выбор языковых средств, а также происходит обеспечение совместной деятельности такого участка мозга, как речевой (передний и задний), который несет ответственность за речевую деятельность, в частности за ее синтагматический и парадигматический аспект [60].

Сложности, связанные с освоением письма, находятся в тесной взаимосвязи с тем, что либо весь спектр уровней, являющихся важными в

контексте написания слова, либо какой-то конкретный уровень у ребенка носит несовершенный характер.

Письмо находится в тесной взаимосвязи с процессом речевой деятельности устного характера и реализуется на базе довольно повышенного уровня его становления.

По этой причине, какие-либо нарушения речи на тех или иных стадиях развития письменной речевой деятельности представляет собой вполне весомое основание, препятствующее становлению этой формы речи. Низкая степень фонематического анализа существенно препятствует процессу разделения слов на составляющие, а также создает существенные трудности при детальной идентификации всего спектра звуков, которые были определены.

По причине имеющихся нарушений в произношении довольно сложно осуществлять анализ звуков, а также проводить образование слов. Нарушения артикуляции, или, иными словами, недостаточная четкость проговаривания слов, существенно препятствуют звуковому анализу тех слов, которые записываются, и как следствие в целом препятствуют правильной письменной деятельности.

В конечном счете, дошкольник допускает разного рода пропуски букв в словах, не способен провести верно дифференциацию звуков, относящихся к согласным и др. Проговаривание, в ходе осуществления письма, существенно оказывает поддержку в уточнении звукового состава того слова, которое записывается ребенком; предоставляет возможность обеспечить сохранность последовательности звуков в соответствующем слове; предоставляет возможность сохранить на уровне памяти то, что подлежит записи. Однако стоит отметить, что ошибки, допущенные в ходе письма, могут быть сохранены и в дальнейшем, то есть уже после того, как все имеющиеся отклонения звуков в речевой деятельности устного характера, будут ликвидированы.

Это обусловлено тем, что в процессе внутреннего проговаривания отсутствует какая-либо опора на верную артикуляцию звуков слов. Это ситуации, когда имеет место изолированное нарушение тех или иных мозговых участков.

Какие-либо отклонения в слуховом анализаторе оказывают также существенное воздействие на процесс становления речевой деятельности дошкольника. Имеются существенные трудности с пониманием речи, а также искажена лексическая структура речевой деятельности. Такие дети имеют не богатый запас слов, а также допускают ряд ошибок в процессе согласования слов, фраз и словосочетаний.

Допускаемые ребенком ошибки нарушают процесс произношения слов, в следствие чего существенно изменено и их восприятия фонематического типа. Деятельность, осуществляемая анализатором зрительного характера, является наиболее значимой.

Мышечные структуры зрительного анализатора активируют двигательную деятельность глазного яблока. По этой причине, для того чтобы снизить возможное утомление глазного анализатора посредством недостаточности движения глазного яблока, а также сужения поля зрения, важно, чтобы ребенок соблюдал определенное положение собственного тела, головы и другое.

В процессе осуществления письма, особой ролью характеризуется также деятельность, которая осуществляется мышечной тканью человека. Так в ходе сидения, особую активность проявляют задняя шейная, а также спинная мышечная ткань. А непосредственно в ходе письма принимает участие мышечная ткань пальцев, а также запястья рук, плеча и предплечья. Посадка, которая является правильной для лица, осуществляющего письмо, играет особую роль, по той причине, что в ходе данного процесса происходит реализация схожих между собой движений.

Если посадка является неверной, то происходит дополнительное напряжение мышц шеи, вследствие чего происходит стремительное утомление организма.

В конечном счете осуществляется сдавливание грудной клетки, имеют место явные нарушения в сердечно-сосудистой системе. Это обусловлено неверной посадкой, вследствие чего ребенок пытается найти опору для своей головы и опирается грудной клеткой в край рабочего стола.

Навык правильно держать ручку, при этом не испытывая напряжение (принимают активное участие в письме три пальца; кисть двигается в ходе переноса; кисть пук слегка наклонены к столу) характеризуется особо высокой ролью.

По причине отклонений в моторной области (отклонения в координации движений мышечной ткани пальцев рук и другое) имеют место многочисленные ошибки при начертании буквенных символов [36].

Таким образом, подготовка к овладению письмом может воспроизводиться на основе достаточной степени готовности, которая включает в себя психологическую, лингвистическую, сенсомоторную готовность, наличие мотивации к обучению, адекватность и регулирование поведения.

### 1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с дизартрией

Дошкольники, которые страдают от дизартрии, в соответствии с клинико-психологическими особенностями их развития, могут быть отнесены к ряду групп, классификация которых базируется на уровне общего психофизического становления таких детей.

На сегодняшний день, разработана классификация на группы в соответствии с клинико-психологическими особенностями детей, которая

базируется на уровне общего развития дошкольников, страдают от дизартрии.

Рассматриваемые особенности были определены в трудах Е. М. Мастюковой. Укажем основные виды групп дошкольников, рассматриваемой категории:

– дизартрия у детей, имеющих нормальное развитие с психофизической точки зрения;

– дизартрия у детей, имеющих также диагноз ДЦП, особенности данной группы приводятся с учетом характерных черт ДЦП такими исследователями, как М. В. Ипполитова, а также Симонова;

– дизартрия у детей, имеющих олигофрению (Г. Е. Сухарева и М. С. Певзнер);

– дизартрия у детей с гидроцефалией (М. С. Певзнер, Л. И. Ростягайлова, Е. М. Мастюкова);

– дизартрия у детей с задержкой психического развития (М. С. Певзнер, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский и другие);

– дизартрия у детей с минимальной мозговой дисфункцией.

Формы дизартрии по О.В. Правдиной:

1. Бульбарная форма дизартрии.

Очаг поражения: Ядра или стволы бульварной группы нервов (IX, X, XII), возможно тройничного (V) и лицевого (VII) нервов.

2. Псевдобульбарная форма дизартрии.

Очаг поражения: двустороннее поражение корково-ядерных путей группы нервов: 9,10,12 (языкоглоточного, блуждающего и подъязычного нервов), а также 7 (лицевого) и 5 (тройничного). Симптомы псевдобульбарной дизартрии, как правило, развиваются при наличии двусторонних параличей или парезов.

3. Мозжечковая форма дизартрии.

Очаг поражения: мозжечок. В рамках данного типа дизартрии возникает нарушение мозжечковой структуры, а также ее связей с иными участками ЦНС.

#### 4. Подкорковая или «экстрапирамидная» форма дизартрии.

Очаг поражения: Поражение структур паллидарной системы приводит к появлению ригидной формы экстрапирамидной дизартрии. Поражение структур стриарной системы вызывает появление гиперкинетической формы экстрапирамидной дизартрии.

#### 5. Кортиковая форма дизартрии.

Очаг поражения: Нижняя треть передней центральной извилины, корково-ядерные пути лицевого (VII) и подъязычного (XII) нервов. Возможно поражение этих нервов с двух сторон.

В независимости от уровня дизартрии имеет место нарушение процесса передачи нервного импульса от головного мозга, до нервных окончаний. По этой причине, к мышечной ткани не происходит передача импульсов, происходит существенное нарушение деятельности нервной системы, которая касается речевой деятельности.

К примеру, тройничный нерв иннервирует мышцы жевательного характера, иными словами речь идет о нижней части лица. В случае поражения, касающегося данного нерва, возникают проблемы при открывании, а также закрывании ротовой полости, в ходе осуществления жевания, глотания, при любых формах перемещения нижнечелюстной части лица. Лицевой нерв имеет непосредственное отношение к лицевой мышечной ткани, которая несет ответственность за мимику.

Если имеет место поражение данного нерва, то лицо утрачивает способность к мимике, то есть ребенку довольно затруднительно осуществить зажмуривание глаз, не представляется возможным надуть щеки, а также нахмурить брови [42].

Что касается подъязычного нерва, то он несет ответственность за мышечную систему двух передних третей языка.

В случае его поражения, имеет место существенное ограничение подвижности языка, формируются сложности в удержании языковой мышцы в определенной позиции.

Мышечной ткани задней трети языка, глотки, а также мягкого неб соответствует так называемый языкоглоточный нерв.

В случае поражения данного нерва происходит существенный носовой оттенок голоса, имеет место уменьшение глоточного рефлекса, а также явные нарушения маленького язычка, вследствие которых он отклоняется слегка в сторону.

Блуждающий нерв, имеет непосредственное отношение к мышечным тканям мягкого неба, глотки, гортани, а также мышечной ткани дыхательной системы человека.

В случае поражения данного нерва имеет место нарушения деятельности мышечной системы гортани и глотки, вследствие чего происходит существенное проблемы в дыхательной деятельности.

В случае дизартрии у ребенка возникает так называемая артикуляторная апраксия, под которой понимается нарушение движений произвольного характера, совершаемых органами, входящими в артикуляторный аппарат.

Данная артикуляторная апраксия сможет сформироваться по причине имеющей недостаточности кинестических ощущений в мышечной системе артикуляторного характера.

В качестве ключевых особенностей клинической природы дизартрии выступают следующие:

- проблемы в области мышечного тонуса в мышечной ткани, отвечающей за речевую деятельность;
- ограниченная возможность произвольных движений артикуляционного характера по причине разного рода параличей мышечной ткани рассматриваемого аппарата;

– нарушений в дыхательной системе, также в системе голосообразования.

Дошкольники, которые характеризуются наличием тех или иных форм дизартрии имеют ряд существенных отличий между собой, эти отличия заключаются в ряде особенных нарушений, касающихся звукопроизношения, голоса, моторики.

Такие дети испытывают острую необходимость в целом спектре различных методов логопедической направленности, иными словами имеющиеся нарушения могут в той или иной степени подвергаться какой-либо коррективке.

Такая форма дизартрии, как корковая выступает в качестве основной причины возникновения целого спектра проблем, в ходе таких процессов как выделение и распознавание. Такие проблемы формируют категорию расстройств речевой деятельности моторного характера, отличающихся разнообразным патогенезом, и которые находятся в тесной взаимосвязи с нарушениями мозга.

В соответствии с собственным проявлением в контексте звукопроизношения, дизартрия коркового типа довольно сходна с моторной алалией, это обусловлено тем, что в первую очередь, имеет место нарушения в произношении слов, отличающихся особой степенью сложностью в соответствии со структурой звуко-слового типа.

У дошкольников наблюдаются явные нарушения в динамике переключения от одного звука к следующему, а также при замене позы артикуляционного характера.

Ребенок имеет возможность максимально четко осуществлять произношение звуков, относящихся к категории изолированных, однако в потоке речи звуки подвергаются существенному искажению, имеют место разнообразные замены.

Особо высокой сложностью отличается сочетание звуков, которые относятся к категории согласных. При более ускоренном темпе, в процессе



произношения возникают разного рода запинки, которые довольно часто являются похожими на заикание.

Но стоит отметить, что в отличие от дошкольников, которые характеризуются наличием моторной алалии, у дошкольников с рассматриваемой выше формой дизартрии отсутствуют нарушения в становлении такой структуры речевой деятельности, как лексико-грамматическая.

Дизартрия коркового типа существенно отличается от так называемой дислалии. Дошкольникам довольно затруднительно осуществлять воспроизведение позы артикуляционного характера, они испытывают явные сложности в процессе перехода между теми или иными звуками. В процессе осуществления коррекционных мероприятий, особо делается акцент на том, что звуки, с которыми связаны те или иные дефекты довольно стремительно подвергают изменению в случае изолированного произношения, однако они с высокой степенью сложности автоматизируются через речевую деятельность [42].

Одной из особенностей дизартрии подкоркового типа выступает нарушение просодики, под которой понимается темп, ритм, а также интонация речи.

Речевая деятельность дошкольника носит монотонный характер, а также характеризуется однообразием, в отдельных случаях имеет место затухание голоса.

В конечном счете речь ребенка переходит в процесс бормотания. Ребенок, относящийся к такой категории, довольно нередко испытывает проблемы, касаемые слухового анализатора, что также существенно усложняет дефект речевой деятельности.

Дизартрия мозжечкового типа формируется вследствие поражения мозжечковой структуры головного мозга, а также его взаимосвязей с участками центральной нервной системы.

Такая форма дизартрии отличается скандированной «рубленной» речевой деятельностью, которая нередко может сопровождаться некоторыми выкриками определенного спектра звуков. Имеет место сниженный тонус мышечной системы губ и языка. Язычная мышца является тонкой, малоподвижной, а также отдельно стоит отметить сложности, связанные с удержанием укладов артикуляционного характера и слабости их ощущений. Проще говоря, ребенок не имеет возможности в течении продолжительного времени осуществлять удержание необходимой позы с артикуляционной точки зрения.

Движения, совершаемые язычной мышцей, носят вполне неточный характер, имеет место дрожание язычной мышцы, при этом мягкое небо существенно провисает. Кроме того, имеют место нарушения координации движений, иными словами походка ребенка напоминает походку «пьяного». В конечном счете развиваются существенные трудности ребенка в пространственном ориентировании.

Почерк детей, с такими проблемами, отличается своей размашистостью. Стоит отметить, что рассматриваемая форма дизартрии в чистом варианте, носит довольно редкий характер.

Далее стоит сказать о бульбарной дизартрии, проявление которой осуществляется в случае возникновения какого-либо заболевания или опухоли, затрагивающей продолговатый отдел головного мозга. На фоне этого, происходит существенное разрушение ядер двигательного нервов черепно-мозгового типа. Дошкольники, имеющие подобного рода дефект, отличаются тем, что у них имеются нарушения в процессе глотания различной пищи, представленной в твердой и жидкой форме, имеют сложности при жевании.

Низкая подвижность голосовых связок, а также мягкого неба становится причиной того, что возникают редкие нарушения голоса, вследствие чего он становится более слабым, и носит назализованный характер. Парез мышечной ткани мягкого неба становится причиной

абсолютно свободного прохода воздуха, который вдыхает ребенок через носовую полость, а также все произносимые звуки получают оттенок назального характера.

Кроме того, имеют место атрофические нарушения мышечной ткани языка, а также глотки, вследствие чего уменьшается тонус мышечной системы, возникает так называемая атония.

Паретичная структура мышечной ткани языка выступает в качестве основания того, что имеют место существенные нарушения в процессе произношения звуков.

Речевая деятельность носит вполне невнятный и замедленный характер.

В речевой деятельности не наблюдаются звуки, отличающиеся высокой степенью звонкости, иными словами, они существенно оглушаются вследствие пареза связок голоса ребенка.

Также стоит особо отметить, явные нарушения звукопроизношения таких звуков, которые относятся к категории губных. Дети, которое не имеет возможности к осуществлению мимических движений.

Дизартрия псевдобульбарного типа представляет собой основной результат, наступающий вследствие перенесенного и ранних этапах онтогенеза, либо еще ранее органического поражения головного мозга.

Это может быть вызвано такими заболеваниями, как энцефалит, целым спектром травм, получение которых возможно в ходе родов, злокачественных и доброкачественных опухолевых заболеваний и так далее. Вследствие наступления паралича псевдобульбарного типа, наступающего у детей, происходит нарушение моторики, как общей, так и речевой [42].

Обычно, такие дети осваивают звукопроизношение слов, относящихся к категории двусложных, а также трехсложных. Что касается слов четырехсложного характера, то они довольно часто произносятся отраженно.

Ключевой особенностью дизартрии, которая отличает ее от иных нарушений, связанных с произношением, выступает то, что в этой ситуации нарушается не процесс произношения определенных звуков, а в целом произносительная сторона всей речи. У детей, которые имеют рассмотренные нарушения, стоит выделить существенно ограниченную подвижность мышечной системы, которая несет ответственность, как за процесс речи, так и за мимику. Речевая деятельность подобного ребенка, отличается недостаточно высокой степенью четкости, а также произнесением тех или иных звуков.

Голос таких детей является довольно тихим, а в отдельных ситуациях напротив, он является даже резким.

Имеются существенные нарушения в дыхательном ритме, при этом сама речевая деятельность утрачивает собственную плавность, темп речевой деятельности может отличаться как низкой, так и напротив высокой скоростью.

Нарушения, касающиеся моторики аппарата артикуляционного характера, становится основной причиной неверного становления процесса восприятия звуков речи.

Степень освоения анализом звуков у большого количества дошкольников, имеющих рассматриваемое нарушение, носит недостаточный характер в контексте изучения грамоты.

Нарушения двигательного характера, как правило, находят свое отражение на довольно поздних сроках развития и становления функционала двигательного типа, в частности речь идет о становлении возможности самостоятельно садиться, ползать, ходить и другое.

Нарушения эмоционально-волевого характера, как правило, находят свое выражение в форме высокой возбудимости эмоциональной сферы, а также истощаемости центральной нервной системы.

На самых первоначальных стадиях онтогенеза, ребенок отличается высокой степенью беспокойности. Ребенок на данной стадии развития

довольно достаточно плачут, а также испытывают высокую необходимость в высоком внимании к себе.

Они имеют явные нарушения сна, аппетита, а также приводят к расстройствам желудочно-кишечного тракта. Такие дети, довольно затруднительно приспосабливаются к условиям метеорологического характера, которые подвержены изменениям.

У детей как дошкольного, так и школьного возраста, имеющих дизартрические нарушения отличается беспокойной двигательной активностью, они также характеризуются склонностью к раздражительности. Данная форма беспокойности существенно увеличивается при утомлении, некоторые из них имеют явную склонность к реакциям истероидной формы: иными словами, они бросаются на пол, а также кричат, требуя, чтобы их желание было исполнено. Ряд других детей отличаются своей пугливостью, а также повышенной степенью заторможенности при попадании в новые условия, иными словами, к новым условиям они довольно трудно адаптируются.

Таким образом, особенности детей с позиции спектра психологического, клинического, а также педагогического характера, носят многообразный характер. У детей с дизартрией обнаруживается ряд особенностей психических процессов, а именно, слабость мыслительной деятельности со снижением со снижением функции памяти и внимания; затруднение при классификации, обобщении; определении логических последовательности событий по серии сюжетных картинок. Отмечаются отклонения в формировании процессов речеслуховой памяти, снижения ее объема, особенности поведения и эмоционально - волевой сферы. К не правильному развитию восприятия речевых звуков приводит нарушения моторики артикуляционного аппарата. Недостаточная степень владения звуковым анализом у детей с дизартрией, а также нарушенные психические процессы память, внимание, мышление приводят к

сложностям в усвоении ими навыков письма, что является причиной школьной неуспеваемости в будущем.

#### 1.4 Роль профилактической работы в предупреждении нарушений письма у старших дошкольников с дизартрией

В соответствии с мнением, которого придерживается Р. Е. Левина, с той целью, чтобы максимально верно, а также довольно результативно оказывать влияние на дефект речевой деятельности, осуществить отбор эффективных и при этом довольно незатратных путей преодоления таких дефектов, возникает необходимость научиться определять особенности нарушений речевой деятельности, оценивать их глубину.

Кроме того, особой степенью важности характеризуются навыки, позволяющие проводить оценку того, как именно речевые элементы связаны с этими дефектами.

Мероприятия коррекции письменной речи, являются результативными при их начале на наиболее ранних этапах онтогенеза, при этом мероприятия профилактического типа, носят еще более рациональный результативный характер, которые предоставляют возможность предупредить становление дисграфии.

На основе этого, важно еще на дошкольном этапе развития максимально предупредить возможность развития нарушений такой формы деятельности как письмо, посредством ликвидации всех имеющихся у них предпосылок.

Согласно позиции, которой придерживается Л. Г. Парамонова, имеющиеся предпосылки, уже являются некоторой формой патологии, иными словами, она является ключевой особенностью, свидетельствующей явным отклонением от традиционного процесса становления речи. Подобного рода отклонение выражается в том, что ребенок представляет собой личность, с недостаточно сформированными

качествами, иными словами, неразвитой является определенная функция психики, либо целый спектр подобного рода функций, которые должны быть уже развиты к определенному возрастному периоду. Развитие предпосылок дисграфии говорит лишь о том, что она уже вроде бы имеет место быть, но является довольно скрытой.

Важно отметить, что скрытый характер этой патологии сохраняется до того момента, пока ребенок не взял в руки ручку, а также тетрадь. В ряде трудов Л. Г. Парамоновой указанные выше предпосылки касаются всех форм дисграфии, а также приводится описание ключевого спектра средств, позволяющих предупредить развитие данной патологии, вовремя ее выявить и устранить все предпосылки.

Отставание в обучении, в частности это касается такой учебной дисциплины как русский язык, представляет собой явление вполне не случайного характера.

Забота о верном развитии речи детей, подразумевает также и формирование важных условий социально-бытовой природы, под которыми стоит отметить следующие:

- обеспечение наиболее положительного речевого окружения, отличающегося тем, что является некоторым образцом для подражания ребенку, при условии, что у окружающих речь лишена каких-либо дефектов;

- поощрение лепета ребенка мимикой радости;

- формирование и активное становление ориентированности на восприятие речи окружающих, с этой целью необходимо в большей мере осуществлять беседы с ребенком, с самых начальных этапов его онтогенеза;

- отчетливое произнесение взрослыми неправильно сказанных ребенком слов, рассчитанное на ненавязчивое и постепенное исправление его произношения;

- приучение ребенка смотреть во время разговора в лицо собеседника, поскольку зрительное восприятие артикуляции способствует более быстрому ее усвоению;

- полное исключение случаев «сюсюканья» с ребенком, лишаящего его правильного образца для подражания;

- развитие тонкой ручной моторики, играющей чрезвычайно важную роль в овладении полноценной речью.

К перечню основных профилактических мероприятий, по мнению Л. Г. Парамоновой, следует отнести строго ориентированный процесс становления ребенка, в частности его психической системы, которая необходима для нормального письма:

- становление дифференцированного восприятия при помощи слухового анализатора;

- становление слуховой дифференциации звуков;

- формирование представлений пространственного характера, а также анализа при помощи зрительного анализатора и синтеза;

- обогащение запаса слов, а также забота о верном развитии грамматической структуры речевой деятельности;

- формирование фонематического анализа и синтеза.

Вторичная профилактика, по мнению А. Н. Корнева, заключается в проведении следующих мероприятий:

1. Своевременное выявление детей «группы риска» (в оптимальном варианте еще до обучения в школе) и проведение с этими детьми, имеющими повышенный риск возникновения нарушений письменной речи, коррекционно-профилактической работы.

2. Исправление фонетико-фонематических нарушений.

3. Формирование функционального базиса письма, а именно:

- развитие речевых навыков и функций, необходимых для овладения грамотой (стимуляция осознания звуковой стороны речи, стимуляция слухового внимания, совершенствование фонематического восприятия и



воспитание правильных фонематических представлений, формирование навыков фонематического анализа и синтеза);

– развитие зрительно-пространственного восприятия и наглядно-образного мышления (отработка ориентировочной фазы при выполнении перцептивных и конструктивных заданий; совершенствование оперирования сенсорными эталонами и овладение соответствующими словесными понятиями; развитие навыков мысленного перемещения и трансформации зрительных образов; формирование навыков схематичного изображения пространственных представлений);

– формирование изобразительно-графических способностей (штриховка, обводка, срисовывание геометрических фигур, дорисовывание незаконченных рисунков и рисунков с недостающими деталями, письмо букв и слов по шаблонам и другое);

– развитие сукцессивных способностей (упражнения, развивающие способность к анализу, запоминанию и воспроизведению временной последовательности явлений).

– развитие способностей к концентрации, распределению и переключению внимания (в коррекционной работе используются упражнения, адресованные и к слуховой, и к зрительной модальностям; делается акцент на формирование произвольной регуляции внимания).

4. Дети из «группы риска» нуждаются в индивидуализации темпов и методов обучения письму, в соответствии с когнитивным стилем ребенка.

Таким образом, профилактика возникновения нарушений письма должна проводиться с дошкольного возраста, особенно у детей с речевыми нарушениями, и включать в себя методы преодоления нарушений речи и недостатки фонематического слуха, пространственных представлений, совершенствование речевого развития, языковых способностей, чувства ритма, координации движений, общие и мелкую моторику.

## Выводы по первой главе

В процессе изучения теоретических аспектов по проблеме исследования нами были определены ключевые моменты работы:

Письмо – это система знаков, посредством которых осуществляется фиксирование речевой деятельности, а также, которая предоставляет возможность за счет графических составляющих реализовывать процесс передачи данных на расстоянии и осуществлять их закрепление во времени.

Письмо является сложным психическим процессом, включающим в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы психической деятельности: внимание, зрительное, акустическое и пространственное восприятие, тонкую моторику руки. На успешное развитие навыка письма оказывают психологические предпосылки, которые дают возможность поэтапно овладевать и совершенствовать данный навык.

Благополучная подготовка в обучение навыкам письма может воспроизводиться на основе достаточной степени готовности, которая включает в себя психологическую и специальную подготовку, рассчитывает формирование умственных, моральных и физических качеств у детей, а также заключается в достаточно высоком уровне единого развития ребенка, наличие мотивации к обучению, адекватность и регулирование поведения, формирование образовательных и речевых навыков.

Особенности детей с дизартрией с позиции спектров психологического, клинического, а также педагогического характера, носят многообразный характер. У детей с дизартрией обнаруживается ряд особенностей психических процессов, а именно, слабость мыслительной деятельности со снижением со снижением функции памяти и внимания; затруднение при классификации, обобщении; определении логических последовательности событий по серии сюжетных картинок. Отмечаются

отклонения в формировании процессов речеслуховой памяти, снижения ее объема, особенности поведения и эмоционально-волевой сферы. К неправильному развитию восприятия речевых звуков приводит нарушения моторики артикуляционного аппарата. Недостаточная степень владения звуковым анализом у детей с дизартрией, а также нарушенные психические процессы память, внимание, мышление приводят к сложностям в усвоении ими навыков письма, что является причиной школьной неуспеваемости в будущем.

Таким образом, профилактика возникновения нарушений письма должна проводиться с дошкольного возраста, особенно у детей с речевыми нарушениями, и включать в себя методы преодоления нарушений речи и недостатки фонематического слуха, пространственных представлений, совершенствование речевого развития, языковых способностей, чувства ритма, координации движений, общие и мелкую моторики.

## ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДПОСЫЛОК К ОВЛАДЕНИЮ ПИСЬМОМ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

### 2.1 Методика изучения сформированности предпосылок к овладению письмом у старших дошкольников с дизартрией

Исследование проводилось на базе МБДОУ «ДС № 1 г. Челябинска». Экспериментальное исследование осуществлялось в несколько этапов. В первую очередь нами был проведен анализ медицинских и психолого-педагогических документов детей экспериментальной группы.

В рамках данного исследования участвовали дошкольники в количестве – 5 человек, с логопедическим заключением «Общее недоразвитие речи (III уровень), дизартрия» и «Общее недоразвитие речи (III уровень), стертая дизартрия». Возраст всех испытуемых составил от 6 до 6,5 лет. Процесс отбора дошкольников для экспериментального исследования базировался исключительно на основе анализа коллегиальных заключений психолого-медико-педагогической комиссии (далее ПМПК), представленных в таблице 1, а также практического исследования индивидуальных карт речевого развития.

Таблица 1 – Анализа коллегиальных заключений ПМПК

Имя ребёнка	Логопедическое заключение
Стёпа	Общее недоразвитие речи (III уровень), стертая дизартрия
Миша	Общее недоразвитие речи (III уровень), дизартрия
Света	Общее недоразвитие речи (III уровень), стертая дизартрия
Матвей	Общее недоразвитие речи (III уровень), дизартрия
Алиса	Общее недоразвитие речи (III уровень), дизартрия

Первые впечатления о речи детей мы получили, побеседовав с ними. Вопросы для беседы с детьми мы подбирали с учетом возраста и индивидуальных особенностей детей. Прежде всего, вопросы были

направлены на выявление навыков ориентировки в окружающей действительности (о самом ребенке, о его семье, детском саде, товарищах, игрушках и так далее).

Далее, был реализован констатирующий этап, основная цель которого заключалась в определении уровня сформированности предпосылок готовности к обучению письму старших дошкольников, имеющих признаки дизартрии.

Для изучения сформированности предпосылок готовности к обучению письму старших дошкольников с дизартрией основным объектом изучения является состояние речевых процессов, необходимых для полноценного усвоения навыка письма. Обязательными компонентами данного исследования являются состояние звукопроизношения, фонематических процессов, слоговой структуры слова, а также неречевых процессов – состояние сформированности оптико-пространственных представлений, уровня сформированности графомоторного навыка, состояния слухомоторной координации.

Обследование проводили индивидуально с каждым ребенком (беседа не превышала 15 минут). Задания давались в интересной, интонационно выразительной форме. Правильные ответы вызывали одобрение, поддержку; если ребенок затруднялся, мы не показывали, что он не справился, а просто давали ответ сами, но в протоколе отмечали невыполнение.

В ходе второго этапа экспериментального исследования, был проведен формирующий эксперимент, структура которого подразумевала под собой серьезную работу, ориентированную на становление предпосылок к освоению навыком письма для профилактики каких-либо нарушений письма у старших дошкольников с дизартрией.

В ходе третьего этапа, было осуществлено контрольное исследование, основная цель которого заключалась в установлении уровня

результативности коррекции, ориентированной на профилактику возникновений нарушений письма у старших дошкольников с дизартрией.

В процессе реализации констатирующей стадии исследования применялись методики, таких авторов, как Т. А. Мусейбовой, Н. Я. Семаго, Г. А. Волковой, Н. И. Дьяковой, Л. Е. Журовой, Р. И. Лалаевой, Е. А. Стребелевой, Н. М. Трубниковой, Г. В. Чиркиной.

Установление уровня сформированности оптико-пространственных представлений (методика Т. А. Мусейбобоевой).

Задание 1. Определение навыков ориентироваться в расположении частей собственного тела:

- продемонстрируй правую руку;
- продемонстрируй левую руку.

Задание 2. Определение навыков, позволяющих различать направления в пространстве относительно самого себя:

1. Посмотри вверх.
2. Посмотри вниз.
3. Взмахни флажком вправо.
4. Взмахни флажком влево.

В качестве дополнительного оборудования в этом задании применяется флажок.

Задание 3. Определение навыков, позволяющих максимально верно устанавливать расположение вещей относительно самого себя.

В качестве дополнительного оборудования в этом задании применяется кукла, машинка, пирамида и зайчик.

1. Расскажи, какая игрушка находится перед тобой?
2. Расскажи, какая игрушка находится сзади тебя?
3. Расскажи, какая игрушка находится справа от тебя?
4. Расскажи, какая игрушка находится слева от тебя?
5. Где находится кукла?

Задание 4. Определение навыков, позволяющих осуществлять движение в строго определенном направлении:

1. Сделай два шага вперед.
2. Сделай один шаг влево.
3. Сделай три шага назад.
4. Сделай два шага вправо.

Критерии оценки:

- 3 балла – дошкольник без затруднений осуществляет выполнение задания, а также предоставляет верные ответы на заданные вопросы;
- 2 балла – дошкольник осуществляет выполнение задания посредством поддержки со стороны взрослого, либо в ходе использования повторной попытки выполнения представленных заданий;
- 1 балл – дошкольник не может осуществить выполнение предложенных заданий.

Определение текущего уровня сформированности оптико-пространственных представлений осуществляется в соответствии с такой формулой, как:  $\text{Уровень} = \frac{\text{общее количество баллов} * 100}{\text{максимальное количество баллов}}$ .

Соответственно определяются следующие показатели уровня:

- Высокий уровень – от 80 % до 100 % (36-45 баллов).
- Средний уровень – от 65 % до 79 % (29-35 баллов).
- Низкий уровень – 64 % и ниже (15-28 баллов).

Установление уровня сформированности графомоторного навыка (методика Н. Я. Семаго).

Дошкольник получает бумажный лист в клетку, на который осуществляется запись элементов графомоторного типа, при этом им предлагается завершить данный так называемый «узор» до окончания строки, не отрывая карандаша от бумаги.

Критерии оценивания выполнения данного задания:

– Высокий уровень – 4 балла – умения графомоторного характера развиты у дошкольника достаточно хорошо; ребёнок чётко удерживает последовательность в узоре, не привносит дополнительных углов при написании элементов. При этом допускается увеличение размеров элементов или их уменьшение не более чем в 1,5 раза и единичный отрыв карандаша. Опора на знакомые буквенные элементы, даже если они несколько разного размера и сама строка «опускается» или «поднимается», считается правильным (в том случае, если подобная опора на знакомые буквы является самостоятельной продукцией ребёнка, а не «наводкой» учителя, которая недопустима). Допустим «уход» строки не более чем на 1 см вверх или вниз.

– Средний уровень – 3 балла – дошкольник испытывает незначительные затруднения в процессе осуществления движений графомоторного характера; последовательность и величина элементов сохраняется, но строка уходит вверх или вниз более чем на 1 см.

– Ниже среднего – 2 балла – дошкольник имеет сложности в процессе осуществления движений графомоторного характера; допущены единичные ошибки при выполнении первого узора (сдвоенные элементы узора, появление лишних углов при переходе от элемента к элементу) при удержании в дальнейшем правильной ритмики узора. При выполнении второго узора допущен несколько больший разброс величины элементов и также наличие единичных ошибок выполнения.

– Низкий уровень – 1 балл – умения графомоторного типа сформированы в недостаточной степени, имеют место определенные сложности: наличие ошибки в количестве элементов (например, маленьких «пиков» два, а больших – один), упрощение графической программы (чередование большого и маленького «пиков»), наличие изолированного написания элементов (разрывов).

С целью выявления особенностей готовности к обучению грамоте старших дошкольников с дизартрией мы использовали материалы



исследований Г. А. Волковой, Н. И. Дьяковой, Л. Е. Журовой, Р. И. Лалаевой, Е. А. Стребелевой, Г. В. Чиркиной, а также с применением логопедической методики с использованием рекомендаций Н. М. Трубниковой.

В целях исследования сформированности готовности к овладению грамотой детей были включены задания на выявление:

- состояния фонематического слуха и восприятия;
- состояния фонематического анализа и синтеза;
- состояния слухомоторной координации.

Результаты выполненных заданий оценивались по системе трех баллов:

- 3 балла – дошкольник без затруднений осуществляет выполнение задания, а также предоставляет верные ответы на заданные вопросы;
- 2 балла – дошкольник осуществляет выполнение задания посредством поддержки со стороны взрослого, либо в ходе использования повторной попытки выполнения представленных заданий;
- 1 балл – дошкольник не может осуществить выполнение предложенных заданий.

Максимальный балл за серию заданий 12 баллов.

Минимальный балл за серию заданий 4 баллов.

Для удобства интерпретации мы распределили количество полученных баллов по уровням готовности к обучению грамоте:

- Высокий уровень – 10-12 баллов.
- Средний уровень – 9-7 баллов.
- Низкий уровень – 6-4 баллов.

Представлена система заданий, в числе которых были модифицированные традиционные и авторские задания.

Задание 1. Цель – выявление уровня сформированности фонематического слуха (Методика Е. А. Стребелевой).

Инструкция – «Я буду называть цепочку слов. Если услышишь в слове звук [А], хлопни в ладоши. Слушай внимательно: Аист, мышь, булка, пингвин, апельсин, цветы, кукла, банка, книга, шкаф».

Проанализируем пример осуществления предложенного задания. Света 6 лет: прослушала инструктаж, а также задала вопрос относительно того, какой именно звук ей необходимо услышать. В процессе перечисления слов, Света начала топтать, когда звук [А] отсутствовал в слове. При окончании последовательности слов, Света начала чередовать процессы топая и хлопков на каждое произнесенное слово.

Полученные результаты демонстрируют нам, что дошкольники довольно нередко отвлекаются, при этом озвученное задание они слушают не в полном объеме. Это становится причиной того, что дошкольники элементарно не могут вспомнить суть заданного. Иными словами, дошкольники неспособны отыскать необходимый звук в произнесенных словах, по этой причине, чтобы упростить для себя процесс выполнения задания, дошкольники начинают хлопать на все слова, которые были произнесены. Дети справились с заданием со средним результатом: 1,5 балла.

Задание 2. Цель – определение текущего состояния фонематического восприятия в ходе отбора картинок с определенным звуком, содержащимся в их наименовании (методика Н. И. Дьяковой).

Инструкция – «Посмотри на эти картинки. Под ними есть небольшие кружочки. Нужно назвать каждую картинку и, если в названии картинки есть звук [с], зачеркнуть кружок под ней. На первой картинке – солнце. В слове солнце есть звук [с], значит, нужно зачеркнуть кружок. А теперь приступай к самостоятельному выполнению задания».

Результаты, проведенных исследований позволили сделать вывод о том, что у дошкольников, имеющих признаки дизартрии, развиты в недостаточной степени такие аспекты как восприятие, а также слух фонематического типа. У таких дошкольников имеют место нарушения

дифференциации звуков на слух; а также существуют довольно заметные нарушения в процессе произношения тех или иных звуков, в частности это касается процессов смешения и замены звуков.

Проанализируем пример осуществления предложенного задания. Матвей 6 лет: начал перечислять все иллюстрации, представленные на картинке, исключительно после того, как был осуществлен повтор предложенной инструкции. Вследствие этого он стал постепенно приводить наименование предложенных картинок в заданной последовательности. Дошкольник достаточно продолжительно размышлял, перед тем как предоставить ответ, затем он зачеркивал или раскрашивал кружок, имеющийся под соответствующей картинкой. Также стоит сказать о том, что дошкольник испытывал сложности в наименовании ряда картинок, при этом допускались нередко ошибки при определении таких звуков как [С] и [З].

Итак, реализованный эксперимент продемонстрировал нам, что дошкольникам с дизартрией особо важной является работа, ориентированная на улучшение фонематического слуха, а также восприятия для верного осуществления представленных заданий. Становление фонематического восприятия характеризуется особой ролью для получения такого умения, как письмо. Готовность к освоению грамоты выражается в высокой степени становления работы дошкольника аналитико-синтетического характера, иными словами, навыков исследования, синтеза, а также сравнения материала языкового характера. Результаты в баллах составили средний показатель: 1,5 балла.

Задание 3. Цель – выявление сформированности фонематического анализа и синтеза (методика Р. И. Лалаевой).

Инструкция – «Послушай слова и назови первый звук в слове: Астра, банка, луна, улей, собака, игла, озеро, уши».

Проанализируем пример осуществления предложенного задания. Миша 6 лет: довольно с высоким вниманием прослушивал все слова, а

также достаточно продолжительно размышлял, осуществлял повтор слов вслух, а лишь затем приводил наименование первого звука. В первой половине представленных слов, в рамках данного задания, звук был установлен правильно, но затем он начал путать слова, а звуки произносились невпопад.

В процессе приведённого исследования, нами было установлено, что почти все дошкольники, имеющие признаки дизартрии, характеризуются явными проблемами, связанными с артикуляцией тех или иных звуков, что становится причиной неверного восприятия речи, насыщенной теми или иными звуками. Как правило, испытуемые называли звук, относящийся к категории согласных наугад, в случае повторного опроса, они в этом же слова могут представить иной звук, при этом над предоставляемым ответом дети не задумывались. Результаты в среднем показали: 1, 0 балла.

Задание 4. Цель – определение уровня ритмического чувства, слухомоторной координации (методика Г. Л. Волковой).

Инструкция – «Послушай внимательно. Простучи за мной карандашом ритм: Ш Ш, Ш Ш Ш, Ш Ш Ш Ш».

При выполнении заданий на восприятие ритмического рисунка дети повторяют в ускоренном или замедленном, по сравнению с образцом, темпе; нарушают количество элементов в данном ритмическом рисунке. Среднегрупповые результаты показали: 2, 0 балла.

Обследование состояния звукопроизношения проводилось по методике Н. М. Трубниковой, с использованием диагностического альбома О. Б. Иншаковой.

В процессе исследования всех звуковых групп, важно сделать акцент на том, каким именно образом осуществляется произношение проверяемого звука и каким именно образом он применяется в речевой деятельности связанного типа, которая носит исключительно самостоятельный характер.

Используется задания, в которых идет повторение одного звука, так как при этом создаются условия, уменьшающие артикуляторные переключения с одного звука на другой. Что дает возможность увидеть трудности выполнения артикуляционного акта.

При исследовании звуков используются специально подобранные предметные и сюжетные картинки. К картинкам подбираются такие слова, в которых исследуемый звук стоит: в начале; в середине; в конце слова. Слова должны быть понятны и доступны детям. Проверяются следующие группы звуков: гласные; свистящие; шипящие; аффрикаты; соноры.

При обследовании каждой группы звуков необходимо отметить, как произносится проверяемый звук: изолированно, в слогах, в словах – как он используется в самостоятельной связной речи.

На основе полученных данных определяется характер нарушения произношения:

1. отсутствие звуков (рама - ама);
2. искажение звуков (звук [с] – межзубный);
3. замена звуков (звук [ж] – заменяется межзубным [с], звук [ч] заменяется [т]);
4. смешение звуков (ребенок умеет произносить правильно оба звука, но в речи смешивает их: часы - тясы).

Обследование слоговой структуры. Поскольку произнесение слов не ограничивается дефектами произношения звуков, довольно нередко бывают и нарушения в контексте слоговой структуры, предоставляемых слов. Именно по этой причине происходит анализ навыков произношения предоставляемых слов той или иной степени сложности слогового характера. Важно также отметить, что ребенку на первоначальных этапах предлагается для наименования иллюстрации предметного характера, вследствие чего они приводят наименование слов для произнесения слов отраженного типа.

Результаты произнесения всех форм заданий подвергаются сравнению, а также определению того, что наиболее легким является для дошкольника. Особо происходит выделение слов, произношение которых осуществляется без искажения состава звукового и слогового типа.

Обследование слоговой структуры слова осуществлялось по методике Н. М. Трубниковой. Часто встречающиеся нарушения слоговой структуры слова являются причинами стойких трудностей усвоения навыков чтения и письма. Для выявления состояния слоговой структуры слова обследуется умение произносить слова различной слоговой сложности. При этом ребенку сначала предлагается для названия предметные картинки, затем называют слова для отраженного произношения. Для обследования предлагался следующий материал:

Односложные слова с закрытым слогом: мак, дом, сыр.

Двусложные слова из 2 прямых открытых слогов: рука, роза, лапа.

Двусложные слова с 1 закрытым слогом: сахар, диван, забор.

Двусложные слова со стечением согласных с середины слова: кукла, марка, утка, арбуз, карман.

Односложные слова со стечением согласных в начале слова: стол, стул, шкаф.

Односложные слова со стечением согласных в конце слова: волк, тигр.

Двусложные слова со стечением согласных в начале слова: трава, брови, книга.

Двусложные слова со стечением согласных в начале и середине слова клумба, клубника.

Двусложные слова со стечением согласных в конце слова: корабль, бинокль.

Трехсложные слова из 3 открытых слогов: панама, канава, малина.

Трехсложные слова с последним закрытым слогом: кошелек, пулемет, телефон.

Трехсложные слова со стечением согласных: конфеты, памятник, термометр, тракторист.

Четырехсложные слова с открытыми слогами: паутина, черепаха.

Многосложные слова из сходных звуков: клубок, колосок, корзина, картина.

Чтобы выявить негрубые нарушения слоговой структуры слова для повышения предлагаются следующие предложения:

«Петя пьет горькое лекарство»;

«На перекрестке стоит милиционер»;

«Космонавт управляет космическим кораблем».

Для наиболее объективной оценки исследования была введена пятибалльная система оценивания:

– 5 баллов – правильная реакция на оптический и акустический раздражитель, все слова произнесены без искажений.

– 4 балла – реакция на оптический и акустический раздражитель, слова произнесены с 2-3 ошибками.

– 3 балла – реакция на оптический и акустический раздражитель, слова произнесены с 3-4 ошибками.

– 2 балла – реакция на оптический и акустический раздражитель, слова произнесены с 5 и более ошибками и с помощью логопеда.

– 1 балл – полная невозможность выполнить предлагаемые задания.

Для удобства интерпретации мы распределили количество полученных баллов по уровням сформированности слоговой структуры слова:

– Высокий уровень 25-30 баллов.

– Средний уровень – 19-24 баллов.

– Уровень ниже среднего – 10-18 баллов.

– Низкий уровень – 1-9 баллов.

Таким образом, представленные диагностические задания дают возможность изучить уровень сформированности готовности к обучению

письму и дать оценку их особенностям у старших дошкольников с дизартрией.

Первым направлением была проведена диагностика сформированности оптико-пространственных представлений у старших дошкольников с дизартрией, результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования сформированности оптико-пространственных представлений у старших дошкольников с дизартрией на момент констатирующего эксперимента

№	Список детей	Задание 1		Задание 2				Задание 3					Задание 4				Баллы	Уровень
		1	2	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4		
1	Миша	2	2	2	3	2	2	2	2	2	1	2	2	2	3	2	31	Средний
2	Алиса	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	27	Низкий
3	Света	2	2	1	3	2	2	2	3	3	2	3	2	2	1	2	33	Средний
4	Матвей	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	28	Низкий
5	Стёпа	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	33	Средний
Средний показатель																30,6 балла		

В соответствии с полученными результатами эксперимента, 60% дошкольников (3 ребёнка) характеризуются довольно средним уровнем, 40% (2 ребёнка) – имеют достаточно низкий уровень сформированности оптико-пространственных представлений.

Анализируя результаты исследования, мы пришли к выводам, что большинству детей была необходима направляющая помощь взрослого при выполнении заданий, дети нуждались в наводящих вопросах и тогда, справлялись с заданием.

Так же мы выявили, что самое легкое задание для детей было – посмотри вверх и вниз, с ним справились большинство детей без трудностей.

Наиболее сложным было задание «Сделай два шага вперед» и «Сделай один шаг влево».



Далее исследовалась сформированность графомоторного навыка у старших дошкольников с дизартрией, результаты исследования представили в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты исследования сформированности графомоторного навыка у старших дошкольников с дизартрией на момент констатирующего эксперимента

№	Список детей	Баллы	Уровень
1	Матвей	1	Низкий
2	Миша	2	Ниже среднего
3	Света	2	Ниже среднего
4	Алиса	1	Низкий
5	Стёпа	3	Средний
Средний показатель		2 балла	

Результаты исследования сформированности графомоторного навыка у старших дошкольников с дизартрией показали, что 20% (1 ребёнок) испытуемых имеют средний уровень, 40% испытуемых (2 ребёнка) – имеют уровень ниже среднего, 40% (2 ребёнка) – имеют низкий уровень сформированности графомоторного навыка. Так как при выполнении задания испытывали некоторые трудности.

Для 20% дошкольников (1 ребёнок) наиболее характерной является прямая и ровная линий, ровный режим, последовательность и величина элементов сохраняется, но строка уходит вверх или вниз более чем на 1 см, а у 40% испытуемых (2 ребёнка) допускают единичные ошибки при выполнении первого узора, но при удержании правильной ритмики узора. При этом 40% дошкольников (2 ребёнка) имеют факт несоответствия размеров элементов представленному образцу, наблюдаются линии двойные, дрожащие, отличающиеся неровностью.

Результаты и анализ обследования состояния звукопроизношения у старших дошкольников с дизартрией представим в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты исследования состояния звукопроизношения на констатирующем этапе

Имя	Гласные	Свистящие	Шипящие	Аффрикаты	Соноры	Йотированные	Звонкие – глухие	Твердые – мягкие
Света	+	+	Боковой [ш],[ж]	+	Увулярное [р]	+	+	+
Матвей	+	Межзубные [с],[з]	Межзубные [ш],[ж]	+	+	+	+	+
Стёпа	+	+	+	+	Увулярное [р]	+	+	+
Миша	+	+	Боковой [ш],[ж]	+	Увулярное [р]	+	+	+
Алиса	+	+	Губно-зубной [ш],[ж]	Замены [ч],[щ] на [с']	Губной [л] на [в]	+	+	+

Нарушения звукопроизношения старших дошкольников с дизартрией, участвующих в экспериментальной работе были определены следующим образом: 100 % детей (5 детей) имеют нарушения звукопроизношения. Нарушения звукопроизношения характеризуется таким вариантом, как искажение (боковой сигматизм шипящих, межзубный сигматизм свистящих и шипящих звуков, увулярный ротацизм, губно-зубной сигматизм шипящих звуков), замена ([ч] и [щ] на [с']).

В ходе изучения процесса звукопроизношения было установлено, что каких-либо нарушений в произношении гласных, йотированных, заднеязычных звуков не было установлено.

В речи детей отмечались расхождения между умением произносить звуки изолированно и в речевом потоке. Изолированно звуки произносились чище, правильнее, в речевом потоке - неясно, нечетко, так как не дифференцировались.

При обследовании детей звукопроизношение при речевом потоке наблюдалась смазанность речи у всех детей, и отмечалась саливация у Матвея.

Результаты обследования слоговой структуры слова у старших дошкольников с дизартрией представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты обследования слоговой структуры слова на констатирующем этапе

Имя	1 – сложные слова	2 – сложные слова	3 – сложные слова	4 – сложные слова	Многослож- ные слова	Пред- ложения	Баллы	Уровень
Матвей	3	2	2	2	2	2	13	Ниж. среднего
Света	3	3	3	3	2	2	16	Ниж. среднего
Стёпа	4	3	3	3	3	3	19	Средний
Миша	3	3	3	2	2	2	15	Ниж. среднего
Алиса	3	2	2	2	2	2	13	Ниж. среднего
Ср. значение	3,2	2,6	2,6	2,4	2,2	2,2	15,2	

В процессе изучения слоговой структуры слов, был установлен целый ряд нарушений у ряда дошкольников. При этом стоит отметить, что данные нарушения, представлены в форме перестановок слогов в словах трехсложного типа, важно указать на то, что последний слог являлся закрытым.

Также укажем на то, что такие факты являются совершенно не постоянными. К примеру, Алиса в случае самого первоначального произношения такого слова, как «кровать», сказала «каловать», при этом в случае повторного произношения данного слова был предоставлен совершенно верный повтор слова.

Был установлен ряд явных нарушений у детей дошкольного возраста в процессе произношения слов трехсложного характера со стечением согласных. К примеру, в таких словах, как «тракторист», «памятник» дошкольники испытывали ряд сложностей при произношении слогов со стечением согласных.

В процессе наблюдения было установлено: упрощение, а также перестановка слов. Итак, у дошкольников имеет место существенное искажение слоговой структуры, опускание слогов, их перестановка, что

безусловно именуется, как дифференциальная особенность нарушений сенсорного характера.

Количественный анализ результатов исследования слоговой структуры слова показал, что средний уровень сформированности данного компонента устной речи имеют 20% испытуемых (1 ребёнок) и 80% испытуемых (4 ребёнка) имеют уровень ниже среднего, что говорит о существовании большого количества ошибок, проявляющееся в перестановке слогов в словах многосложной структуры, упрощение слоговой структуры слова.

Результаты и анализ обследования состояния готовности к обучению грамоте у старших дошкольников с дизартрией, а именно состояния фонематического слуха и восприятия; состояния фонематического анализа и синтеза; состояния слухомоторной координации представим в таблице 6. Таблица 6 – Результаты исследования готовности к обучению грамоте на констатирующем этапе

№	Имя	Задание 1 – уровень фонема-го слуха	Задание 2 – состояние фонема-го восприятия	Задание 3 – уровень фонема-го анализа и синтеза	Задание 4 – уровень ритм. чувства, слухомоторной координации	Баллы
1	Света	2	2	1	2	7
2	Стёпа	2	2	1	2	7
3	Матвей	1	1	1	1	4
4	Алиса	1	1	1	1	4
5	Миша	1	1	1	2	5
Средний показатель		1,4 балла	1,4 балла	1 балл	1,6 балла	5,4 балла

По результатам изучения готовности к обучению грамоте, детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, получены следующие результаты.

Высокий уровень готовности диагностирован не был.

Средний уровень готовности выявлен у 60% испытуемых (3 ребёнка), низкий уровень готовности выявлен у 40% испытуемых (2 ребёнка). Наиболее сложным заданием для испытуемых было – послушать слова и назвать первый звук в слове.

В заключении эксперимента необходимо отметить, что были определены абсолютно разные ошибки в процессе осуществления того или иного задания у старших дошкольников с дизартрией. Имеется возможность сделать вывод:

У старших дошкольников с дизартрией имеет место довольно нестабильное внимание, а также имеются явные проблемы в процессе освоения действий, связанных с синтезом и анализом.

У дошкольников с дизартрией на процесс и итоги мыслительной деятельности существенно влияет ряд недостатков в знаниях, а также явные нарушения в самоорганизации. Кроме того, у них имеется возможность определить недостаточное количество информационных данных, касаемых окружающей действительности, особенностей предметов.

Возникают сложности в процессе определения связей причинно-следственного характера имеющих место явлений.

На фоне довольно сохранной логической памяти у дошкольников существенно уменьшена память слухового характера. Дошкольники довольно нередко забывают непростые инструкции, при этом они утрачивают составляющие этих конструкций, а также осуществляют корректировку последовательности решения всего спектра представленных заданий.

Нарушения, связанные с моторикой у дошкольников, отличаются довольно расширенным характером: происходит определение общей моторной неловкости, а также испытывают проблемы системы мелкой моторики рук детей и артикуляционная моторика.

Были установлены нарушения относительно состояния памяти речеслухового типа. К примеру, в процессе изучения ритмического рисунка чувства, дошкольники не осуществили довольно четкого повторения рисунка ритмического характера посредством простукивания. Имели место существенные сложности в процессе запоминания слов, а также текстового материала.

Существенные проблемы испытывает и продуктивность процесса запоминания у старших дошкольников с дизартрией. Проще говоря, дошкольники проявляли забывчивость, они не могли вспомнить довольно непростые инструкции, а также составляющие и последовательность осуществленных заданий.

Кроме того, имела место ослабление процесса мышления у дошкольников.

Таким образом, по результатам проведенного исследования определено о несформированности важных предпосылок к обучению письму у старших дошкольников с дизартрией – лингвистических, в частности несформированность звукопроизношения, фонематического слуха и восприятия, фонематического анализа и синтеза, слоговой структуры слова, сенсомоторных предпосылок – графомоторных навыков, оптико-пространственных представлений, состояния слухомоторной координации. Недостаточный уровень развития и сформированности данных процессов не позволят полностью представить ребенку звуковую оболочку слова, что является необходимым условием овладения грамотой. Старшим дошкольникам с дизартрией необходима правильно организованная коррекционная работа, способствующая формированию и совершенствованию навыков, необходимых для полноценной сформированности предпосылок к овладению письмом на последующих этапах обучения.

## 2.2 Система коррекционной работы по профилактике возникновения нарушений письма у старших дошкольников с дизартрией на логопедических занятиях

Большое количество ученых, проводили изучение процессов становления, а также коррекций возможных нарушений речевой деятельности у старших дошкольников с дизартрией. Среди данных исследователей особо стоит отметить, таких как: Е. Ф. Архипова, Л. В. Лопатина, Л. А. Позднякова, Н. В. Серебрякова и других.

Проанализировав работы ряда исследователей, нами были отобраны игры и упражнения, на наш взгляд, эффективные при профилактике возникновения нарушений письма у старших дошкольников с дизартрией, на основе которых был составлен коррекционный комплекс, применяемый нами на логопедических занятиях.

Основная цель данной коррекционной работы заключается в формировании деятельности логопедической направленности, которая ориентирована на коррекцию имеющихся речевых и неречевых нарушений у старших дошкольников с дизартрией.

Учитывая результаты, полученные в ходе научного изучения литературных источников, беря во внимание также итоги констатирующего этапа экспериментального исследования, нами была определена логопедическая деятельность, ориентированная на осуществление возможной коррекции речевых и неречевых нарушений у старших дошкольников с дизартрией.

При разработке содержания коррекционной работы были учтены следующие принципы, применяемые нами при построении профилактической работы возникновения нарушений письма у старших дошкольников с дизартрией на логопедических занятиях:

Общедидактические принципы:

– принцип научности обучения и его доступности означает, что у детей дошкольного возраста формируются элементарные, но по сути научные, достоверные математические знания;

– принцип систематичности и последовательности предполагает такой логический порядок изучения материала, при котором знания опираются на ранее полученные;

– принципы доступности предусматривает подбор такого материала, чтобы он был не слишком трудным, но и не слишком легким;

– принцип наглядности гласит о том, что в целях повышения результативности обучения необходимо применять средства наглядности задействовать в процессе восприятия данных все органы чувств;

– принцип индивидуального подхода – учета индивидуальных особенностей учащихся;

– принцип систематичности – системная подача материала для эффективности обучения.

Специальные принципы:

– принцип опоры на закономерности онтогенетического развития (Р. Е. Левина);

– принцип развития;

– принцип учета ведущей деятельности возраста (Д. Б. Эльконин);

– принцип дифференцированного подхода и другие.

Свою работу на логопедических занятиях, ориентированных на предупреждение возможных нарушений письма у старших дошкольников с дизартрией, мы выстраивали в определенной системе исходя из того, что различные нарушения письменной речи у дошкольников формируются из-за недостаточного становления языковых составляющих фонетико-фонематического и лексико-грамматического характера, а также тех несформированных предпосылок, которые нами были определены на констатирующем этапе исследования.



По этой причине, вся логопедическая работа осуществлялась нами по определенным направлениям:

1. Преодоление нарушений звукопроизношения и формирование артикуляционно-акустического образа звука.
2. Совершенствование звукового восприятия, звукового анализа и синтеза.
3. Развитие слогового анализа и синтеза.
4. Развитие зрительно-пространственных представлений.
5. Развитие зрительно-моторных координаций и графомоторных навыков.

На каждом занятии для детей нам было необходимо подбирать комплекс упражнений и игр, формирующий навыки языкового анализа и синтеза, включать в работу упражнения на развитие зрительного и слухового восприятия и памяти, формирование пространственных представлений, а также развитие графомоторных навыков. Особое внимание следовало уделять формированию правильного звукопроизношения и артикуляционно-акустических образов звуков.

Для выстраивания системы работы использовались методические рекомендации и программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи Г. В. Чиркиной, Т. Б. Филичевой и другие, с учётом которых нами было выстроено содержание коррекционной работы на логопедических занятиях:

Подготовительный этап:

- Развитие слухового и зрительного внимания и памяти.
- Развитие фонематического восприятия и слуховых дифференцировок.

Основной этап:

- Уточнение артикуляции звуков в слуховом и произносительном плане.

- Развитие зрительно-пространственных представлений.
- Развитие фонематического анализа и синтеза.
- Развитием слогового анализа и синтеза.

Заключительный этап:

- Развитие графомоторных навыков.
- Закрепление полученных знаний.

В таблице 7 представлены разработанные нами основные разделы работы и специально подобранный комплекс игр и упражнений, которые применялись на логопедических занятиях для преодоления нарушений предпосылок письма, выявленных в ходе обследования у старших дошкольников с дизартрией.

Таблица 7 – Игры и упражнения коррекционно-развивающего воздействия на речевые и неречевые процессы у старших дошкольников с дизартрией

Направления коррекционной работы	Игры и упражнения
<p>Преодоление нарушений звукопроизношения и формирование артикуляционно-акустического образа звука.</p> <p>Задачи направления работы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– формирование артикуляционно-акустического образа звука;</li> <li>– формирование кинестетического образа звука;</li> <li>– преодоление нарушений звукопроизношения (постановка звука, автоматизация звука в слогах, словах, предложениях; дифференциация смешиваемых звуков).</li> </ul>	<p>Разучивание и выполнение общей артикуляционной гимнастики: «Трубочка», «Заборчик», «Лопаточка», «Часики», «Иголочка», «Качели» и так далее</p> <p>Выполнение артикуляционной гимнастики на звук, требующий постановки:</p> <p>«Наказать непослушный язык», «Грибок», «Вкусное варенье», «Лошадки», «Маляр», «Чьи зубы чище?», «Чашечка» и так далее.</p> <p>Показ артикуляционного уклада заданного звука, его постановка и автоматизация.</p> <p>Введение звука в произвольную речь: стихи, чистоговорки, пословицы, поговорки, сказки (приложение 1).</p> <p>Введение звука в самостоятельную речь.</p>
<p>Совершенствование звукового восприятия, звукового анализа и синтеза.</p> <p>Задачи направления работы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– формирование слухового внимания;</li> <li>– формирование фонематического восприятия;</li> <li>– формирование звукового анализа и синтеза.</li> </ul>	<p>1. Знакомство с терминами: «звук», «буква», «слог», «слово». Формирование представлений о том, что слова состоят из звуков, звучат по-разному; Объяснение того, что звуки мы произносим и слышим, а буквы пишем и видим:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Использование наглядного материала «Схемы характеристик гласных и согласных звуков».</li> <li>– Объяснение того, что при произнесении гласных звуков происходит изменение положения губ, воздушная струя выходит свободно и не встречает преграду. Для обозначения гласных звуков используем красную фишку. При произнесении согласных звуков губы, язык и зубы создают препятствие воздушной струе. Воздушная струя бывает холодной (обозначаем снежинкой) и теплой (обозначаем солнышком). Также согласный звук может быть звонким (колокольчик) и глухим (перечеркнутый колокольчик). Это определяем следующими способами: произносим звук, закрывая ладонями уши; при произнесении звука кладем ладонь к гортани.</li> </ul>

## Продолжение таблицы 7

	<p>– Определение твердости и мягкости согласного звука проводится с опорой на слуховой анализатор. Твердые согласные обозначаем синей фишкой, мягкие согласные зеленой фишкой. Для индивидуальной работы важно использовать «Разрезные схемы».</p> <p>– Знакомство с образами букв подкрепляются зрительным анализатором. Буквы печатаем, вырезать, лепим, добавляем недостающий элемент буквы.</p> <p>2. Дидактические игры «Паровозик», «Звуковой домик», «Подбери слово к схеме».</p> <p>3. Узнавание гласного звука на слух в ряду других гласных («Поймай звук – хлопни в ладоши» – А, О, У, А, Ы, А и так далее).</p>
<p>Совершенствование звукового восприятия, звукового анализа и синтеза.</p> <p>Задачи направления работы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– формирование слухового внимания;</li> <li>– формирование фонематического восприятия;</li> <li>– формирование звукового анализа и синтеза.</li> </ul>	<p>1. Знакомство с терминами: «звук», «буква», «слог», «слово». Формирование представлений о том, что слова состоят из звуков, звучат по-разному; Объяснение того, что звуки мы произносим и слышим, а буквы пишем и видим:</p> <p>Использование наглядного материала «Схемы характеристик гласных и согласных звуков».</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Объяснение того, что при произнесении гласных звуков происходит изменение положения губ, воздушная струя выходит свободно и не встречает преграду. Для обозначения гласных звуков используем красную фишку. При произнесении согласных звуков губы, язык и зубы создают препятствие воздушной струе. Воздушная струя бывает холодной (обозначаем снежинкой) и теплой (обозначаем солнышком). Также согласный звук может быть звонким (колокольчик) и глухим (перечеркнутый колокольчик). Это определяем следующими способами: произносим звук, закрывая ладонями уши, при произнесении звука кладем ладонь к гортани.</li> <li>– Определение твердости и мягкости согласного звука проводится с опорой на слуховой анализатор. Твердые согласные обозначаем синей фишкой, мягкие согласные зеленой фишкой. Для индивидуальной работы важно использовать «Разрезные схемы».</li> <li>– Знакомство с образами букв подкрепляются зрительным анализатором. Буквы печатаем, вырезать, лепим, добавляем недостающий элемент буквы.</li> </ul> <p>2. Дидактические игры «Паровозик», «Звуковой домик», «Подбери слово к схеме».</p> <p>3. Узнавание гласного звука на слух в ряду других гласных («Поймай звук – хлопни в ладоши» – А, О, У, А, Ы, А и так далее).</p> <p>4. Назвать количество и последовательность звуков (АУ, УАИ, АУО и так далее).</p> <p>5. Уметь выделять гласный звук из слога и слова. Определить гласный звук и место его в слове (Аня – начало слова, шкаф – середина слова, луна – конец слова и т. д.).</p> <p>6. Назвать гласные в слове (стул – гласный У, утки – гласные У, И, улица – гласные У, И, А и т. д.).</p> <p>7. Выложить только гласные буквы данного слова (барабанщик – гласные буквы А, А, А, И и т. д.).</p> <p>8. Узнавание согласного звука на слух (мука – начало слова, гном – конец слова, камни – середина слова).</p> <p>9. Отобрать картинки, в названиях которых содержится определенный согласный звук (в начале слова, а затем в любой позиции).</p> <p>10. Замена в слове одного звука (буквы) для получения нового слова (гайка, чайка, майка, зайка, лайка и т. д.).</p>

## Продолжение таблицы 7

<p>Развитие слогового анализа и синтеза</p> <p>Задачи направления работы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– формирование навыков слогового анализа и синтеза слов, состоящих из одного, двух, трех, четырех слогов и пятисложных слов со сложной звуко-слоговой структурой.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Отхлопать или отстучать слово по слогам и назвать их количество (сок – 1 лог, сани – 2 слога, сапоги – 3 слога и т. д.).</li> <li>2. Уметь выделять гласные звуки в слове, усвоить основное правило слогового деления: в слове столько слогов, сколько гласных звуков (мак – 1 слог, сани – 2 слога, минута– 3 слога и т. д.).</li> <li>3. Повторить слово по слогам. Сосчитать количество слогов.</li> <li>4. Определить количество слогов в названных словах и поднять соответствующую цифру.</li> <li>5. Разложить картинки на группы в зависимости от количества слогов (сок, сын, дом – 1-ая группа, усы, коты, мухи – 2-ая группа, лопата, ворона, машина – 3-я группа и т. д.).</li> <li>6. «Соедини вместе». Синтез обратных слогов: О, П – ОП; и т. д.</li> <li>7. Выделить первый слог из названий картинок, составить его схему, выложить из букв разрезной азбуки.</li> <li>8. Определить пропущенный слог в слове с помощью картинки: буз, ут, лод, ка, ка, даш и т. д.</li> <li>9. «Где домик?» Определение позиции изучаемого звука в слове. Дети получают по три карточки из трёх клеток с синими, красными, зелёными квадратиками в начале, в середине и в конце. В ответ на слово с изучаемым звуком в начале слова ребёнок показывает первую карточку, со звуком в середине – вторую и в конце – третью.</li> </ol>
<p>Развитие зрительно-пространственного восприятия.</p> <p>Задачи направления работы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– узнавание целостного образа предмета и его изображений;</li> <li>– совершенствование зрительного анализа, осмысленности восприятия;</li> <li>– ориентирование в схеме собственного тела;</li> <li>–пространственное ориентирование в трехмерном (основные пространственные направления) и двумерном (на листе бумаги) пространстве.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Узнавание и называние: – контурных изображений предметов, – наложенных изображений предметов, – геометрических фигур, из которых состоит рисунок (см. в приложении 1).</li> <li>2. Определение, что нарисовано неправильно (см. в приложении 1).</li> <li>3. Обведение на картинке фигур, которые больше или меньше определённого предмета (см. в приложении 1).</li> <li>4. Нахождение: – предметов, спрятанных в рисунках, – одинаковых предметов среди других (см. в приложении 1).</li> <li>5.Закрашивание по заданию педагога в определённые цвета картинок, геометрических фигур.</li> <li>6. Построение моделей (машины, самолёта, корабля) из разных геометрических фигур и называние их.</li> <li>7. Сравнение предметов по толщине, длине, ширине и закрепление словесных обозначений «толстый – тонкий», «высокий – низкий», «длинный – короткий», «широкий – узкий».</li> <li>8. Игры с разрезными картинками, пазлами, «заплатками», «лабиринты».</li> <li>9. Игры «Найди парные картинки», «Чего не стало?», «Что изменилось?», «Найди различия».</li> <li>10. Отработка понятий: «правый», «левый», «верх», «низ».</li> <li>11. Запоминание: – 4-5 картинок и нахождение их среди других; – расположения палочек, спичек в течение нескольких секунд и восстановление порядка их расположения на столе, расположения и цвета геометрических фигур и воспроизведение их на листе бумаги.</li> </ol>
<p>Развитие зрительно-моторных координаций и графомоторных навыков.</p> <p>Задачи направления работы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– формирование зрительно-моторной координации;</li> <li>– формирование тонко координированных движений руки.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Рисование предметов в тетрадах в линейку.</li> <li>2. Дорисовывание второй половины рисунка.</li> <li>3. Проведение линий: – пунктирных, волнистых и др. от заданного начала к заданному концу, – по заданному контуру, обозначенному штрихами, точками, линиями.</li> <li>4.Срисовывание графических образов (геометрических фигур и узоров разной сложности).</li> <li>5. Выполнение пальчиковой гимнастики (см. в приложении 1).</li> </ol>

## Продолжение таблицы 7

	<p>6. Упражнения на развитие силы пальцев и быстроты их движений (см. в приложении 1).</p> <p>7. Рисование на листочках в клетку (крупную и мелкую) узоров, печатание букв, знакомство с написанием цифр.</p> <p>8. Графические диктанты (см. в приложении 1).</p> <p>9. Изобразить предметы относительно друг друга: нарисовать круг справа или слева от вертикальной линии.</p> <p>10. Закончить строчку из графических элементов на листе бумаги по образцу (см. в приложении 1).</p> <p>11. «Четыре точки». Даны четыре точки, нужно поставить крестик от первой точки снизу, от второй сверху, от третьей – слева, от четвертой – справа.</p>
--	--

Для работы по профилактике возникновения нарушений письма на логопедических занятиях также использовались игры и упражнения, представленные в приложении 1.

Наряду с этим были отобраны последовательные серии игровых заданий и упражнений, дидактических игр в соответствии с выделенными направлениями, этапами и задачами осуществляемой работы, используемых на логопедических занятиях, пример использования которых отражён в конспекте логопедического занятия (приложение 2).

Коррекционная работа осуществлялась последовательно и систематически на логопедических занятиях 2 раза в неделю. Закрепление и систематизация полученных знаний, а также работа по совершенствованию речи, ее основных функций проводилась в ходе фронтальных, продолжительностью 30 минут, и индивидуальных 20 минут логопедических занятий. Занятия проводились в кабинете учителя-логопеда, в первую половину дня. Всего было реализовано 34 занятия, из них 15 индивидуальных занятий и 19 фронтальных.

Проводимая нами работа осуществлялась при соотнесении программных задач коррекционно-логопедического воздействия и педагогической работы по подготовке к обучению грамоте, что способствовало, с одной стороны, становлению основных компонентов подготовки к обучению письму и тесной взаимосвязи между ними, с

другой – развитию и коррекции речи у старших дошкольников с дизартрией.

В формирующем эксперименте использовались в сочетании различные методы: наглядные (показ, образец, наблюдение, зрительное соотнесение); практические (дидактические игры и упражнения, продуктивные виды детской деятельности); словесные (инструкция, беседа, стихи, загадки, сообщения, объяснения и другое). Соотношение указанных методов на каждом этапе обучения определялось дифференцированию в соответствии с задачами обучения и возможностями детей.

Таким образом, логопедическая работа по профилактике нарушений письма у старших дошкольников с дизартрией представляет собой систему, проводимую на фронтальных и индивидуальных занятиях.

На логопедических занятиях с помощью перечисленных заданий, игр и упражнений нами была проведена работа, в которую входило развитие мелкой моторики рук и графомоторных навыков, формирование фонетико-фонематических процессов, языкового анализа и синтеза, пространственных представлений, уточнение артикуляции звуков в слуховом и произносительном плане.

### 2.3 Результаты экспериментальной работы по профилактике возникновения нарушений письма у старших дошкольников с дизартрией на логопедических занятиях

Работа по профилактике возникновения нарушений письма у старших дошкольников с дизартрией была проведена нами в 3 этапа:

- констатирующий – сентябрь 2022-2023 учебного года;
- формирующий – сентябрь-январь 2022-2023 учебного года;
- контрольный – январь 2022-2023 учебного года;

Практическая работа между срезами – обозначена как формирующий этап, на котором с воспитанниками группы, в образовательной деятельности, были проведены 34 занятия, из них 15 индивидуальных занятий и 19 фронтальных.

Выше представленный комплекс коррекционно-развивающих игр и упражнений, адаптированный для старших дошкольников с дизартрией, в ходе формирующего эксперимента был реализован при обучении детей экспериментальной группы с дизартрией и при его проведении мы руководствовались вышеизложенными общедидактическими и специфическими принципами логопедагогики.

Эффективность предлагаемой логопедической работы оценивалась путем сравнения данных, полученных в результате сравнительного анализа состояния разных сторон устной речи, психических функций и процессов детей с разной степенью риска возникновения нарушений письма.

Для того чтобы проверить эффективность апробации на контрольном этапе была осуществлена повторная диагностика, направленная на выявление у воспитанников положительной динамики по профилактике возникновения нарушений письма у старших дошкольников с дизартрией на логопедических занятиях. Задания итоговой диагностической работы, были построены по тем же принципам, что и на первом констатирующем этапе. Анализ диагностики каждого ребенка оценивался по уровневой системе, выраженной в баллах. Результаты контрольной диагностики обработаны и представлены в таблицах 8, 9, 10, 11, 12.

Таблица 8 – Результаты исследования сформированности оптико-пространственных представлений у старших дошкольников с дизартрией на контрольном этапе

№	Список детей	Задание 1		Задание 2				Задание 3					Задание 4				Баллы	Уровень	
		1	2	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4			
1	Матвей	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	33	Средний
2	Алиса	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	30	Средний

Продолжение таблицы 8

3	Света	3	2	2	3	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	2	35	Средний
4	Миша	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	32	Средний
5	Стёпа	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	37	Средний
Средний показатель																33,2 балла		

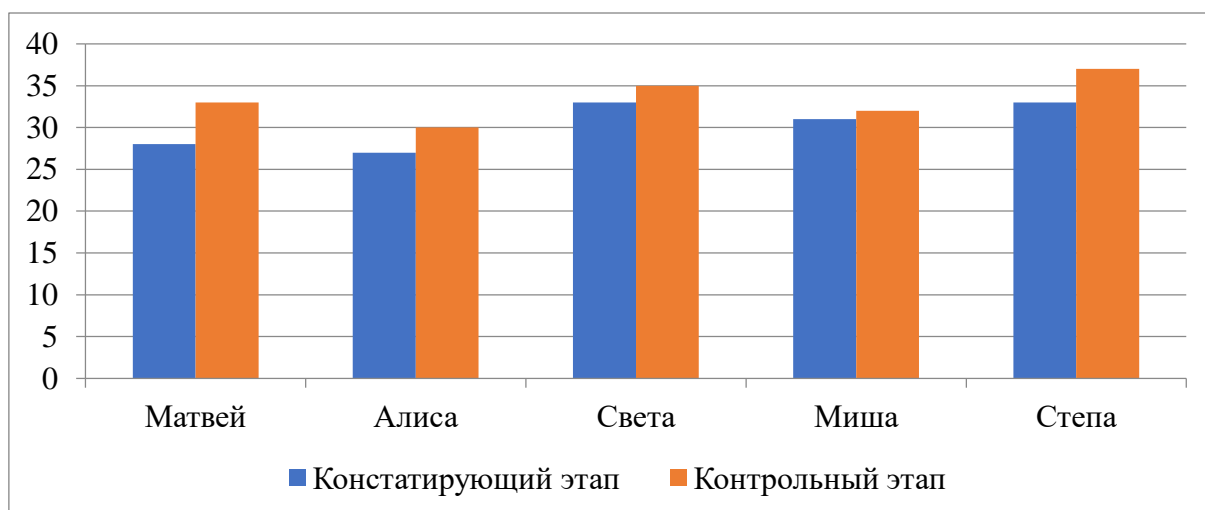


Рисунок 1 – Анализ показателя сформированности оптико-пространственных представлений

Из рисунка 1 видно, что у всех детей увеличился показатель оптико-пространственных представлений. Обобщая результаты исследования сформированности оптико-пространственных представлений у старших дошкольников, можно сказать, что дети данной категории испытывают незначительные трудности в определении местоположения предметов относительно себя и движении в заданном направлении.

Далее исследовалась сформированность графомоторного навыка у старших дошкольников с дизартрией, результаты исследования представили в таблице 9.

Таблица 9 – Результаты исследования сформированности графомоторного навыка у старших дошкольников с дизартрией на контрольном этапе

№	Список детей	Баллы	Уровень
1	Матвей	3	Средний
2	Миша	3	Средний



Продолжение таблицы 9

3	Света	3	Средний
4	Алиса	3	Средний
5	Стёпа	3	Средний
Средний показатель		3 балла	

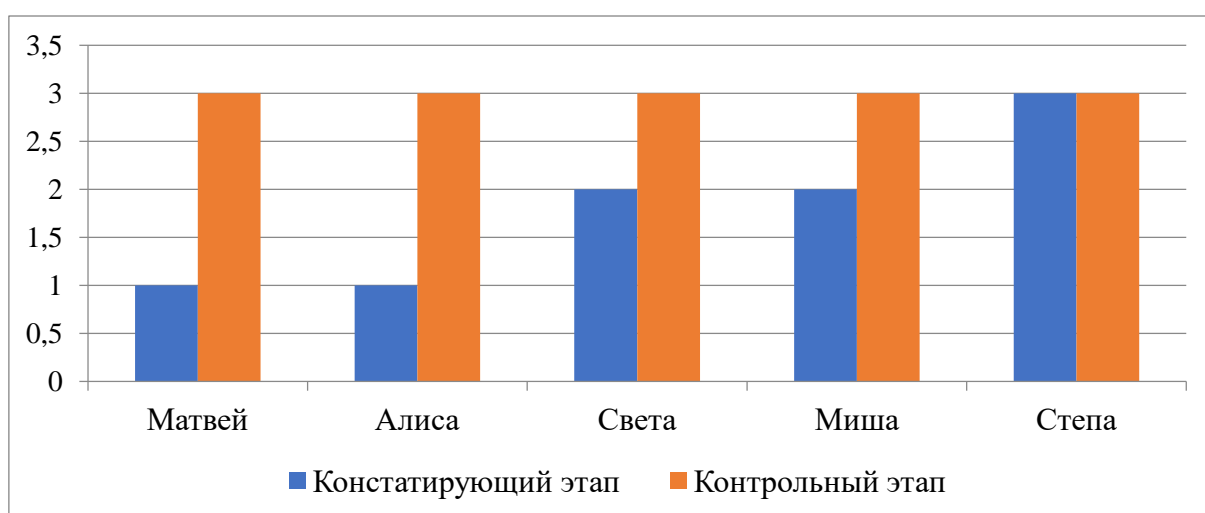


Рисунок 2 – Анализ показателя сформированности графомоторного навыка

Из рисунка 2 видно, что у четырёх детей уровень сформированности графомоторных навыков повысился, у одного ребёнка – остался на прежнем уровне. Так, результаты исследования сформированности графомоторного навыка у старших дошкольников с дизартрией показали, что 100% испытуемых (5 детей) имеют средний уровень.

Результаты и анализ обследования состояния готовности к обучению грамоте у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, а именно состояния фонематического слуха и восприятия; состояния фонематического анализа и синтеза; состояния слухомоторной координации представим в таблице 10.

Таблица 10 – Результаты исследования готовности к обучению грамоте на контрольном этапе

№	Имя	Задание 1 – уровень фонема-го слуха	Задание 2 – состояние фонема-го восприятия	Задание 3 – уровень фонема-го анализа и синтеза	Задание 4 – уровень ритм. чувства, слухомоторной координации	Баллы
1	Света	2	2	2	2	8
2	Стёпа	2	2	2	2	8
3	Матвей	2	1	1	2	6
4	Алиса	1	2	1	2	6
5	Миша	2	2	1	2	7
Средний показатель		1,8 балла	1,8 балла	1,4 балла	2 балла	7 баллов

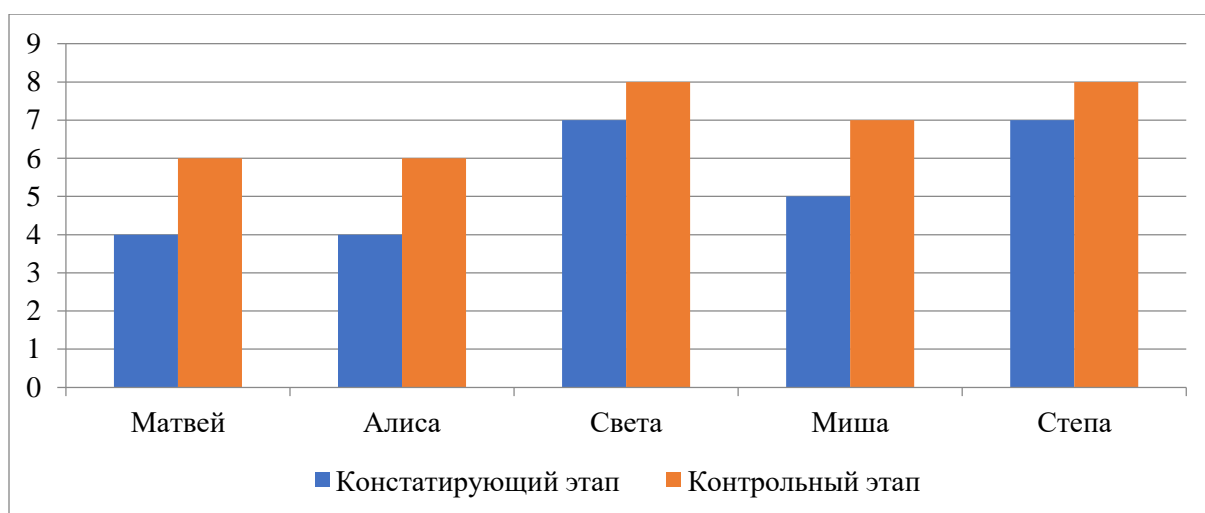


Рисунок 3 – Анализ показателя готовности к обучению грамоте

Таким образом, из рисунка 3 видно, что показатели обучения грамоте у всех испытуемых повысились, а именно состояния фонематического слуха (1,4-1,8) и восприятия (1,4-1,8); состояния фонематического анализа и синтеза (1-1,4); состояния слухомоторной координации (1,6-2).

Высокий уровень готовности диагностирован не был.

Средний уровень готовности выявлен у 100% испытуемых.

Также с детьми была проведена работа по звукопроизношению: постановка, автоматизация и дифференциация нарушенных звуков, результаты которой представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Результаты исследования состояния звукопроизношения на контрольном этапе

Имя	Гласные	Свистящие	Шипящие	Аффрикаты	Соноры	Йотированные	Звонкие – глухие	Твердые – мягкие
Света	+	+	Боковой [ш],[ж]	+	+	+	+	+
Матвей	+	+	Межзубные [ш],[ж]	+	+	+	+	+
Стёпа	+	+	+	+	+	+	+	+
Миша	+	+	Боковой [ш],[ж]	+	Увулярный [р]	+	+	+
Алиса	+	+	+	Замены [ч], [щ] на [с']	+	+	+	+

Успешно были поставлены и автоматизированы звуки [С] и [З] у Матвея, звуки [Л] и [Ш] у Алисы, звук [Р] у Стёпы и Светы, звук [Ш] у Миши. С детьми активно продолжается работа по автоматизации и дифференциации ранее нарушенных звуков.

Проведённая работа по формированию слоговой структуры слова свидетельствует, что количество ошибок, проявляющееся в перестановке слогов в словах многосложной структуры, упрощение слоговой структуры слова достигает на момент контрольного исследования минимальных значений, но продолжает наблюдаться у Матвея, Алисы.

Результаты обследования слоговой структуры слова у старших дошкольников с дизартрией представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Результаты обследования слоговой структуры слова на контрольном этапе

Имя	1 – сложные слова	2 – сложные слова	3 – сложные слова	4 – сложные слова	Многосложные слова	Предложения	Баллы	Уровень
Матвей	4	3	3	3	3	3	19	Средний
Света	4	4	4	4	3	3	22	Средний
Стёпа	5	4	4	4	4	3	24	Средний
Миша	4	4	3	3	3	3	20	Средний
Алиса	4	3	3	3	3	3	19	Средний
Ср. значение	4,2	3,6	3,6	3,6	3,2	3	20,8	

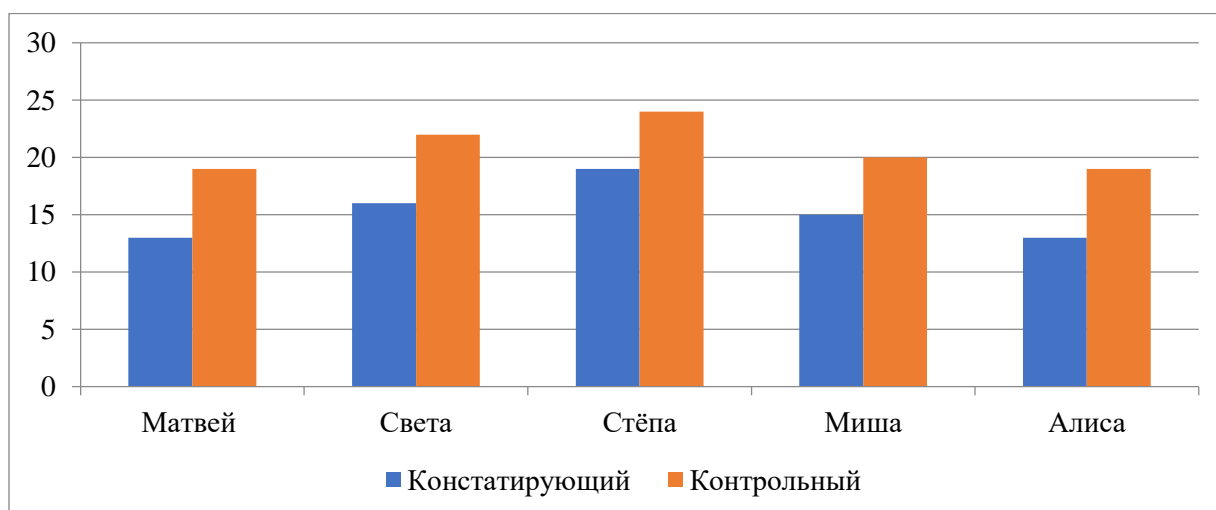


Рисунок 4 – Анализ показателя сформированности слоговой структуры слова

Из рисунка 4 видно, что у 5 детей уровень сформированности слоговой структуры слова повысился. Так, результаты исследования у старших дошкольников с дизартрией показали, что 100% испытуемых (5 детей) имеют средний уровень сформированности слоговой структуры слова.

Общую динамику результатов исследования можно увидеть на рисунок 5.

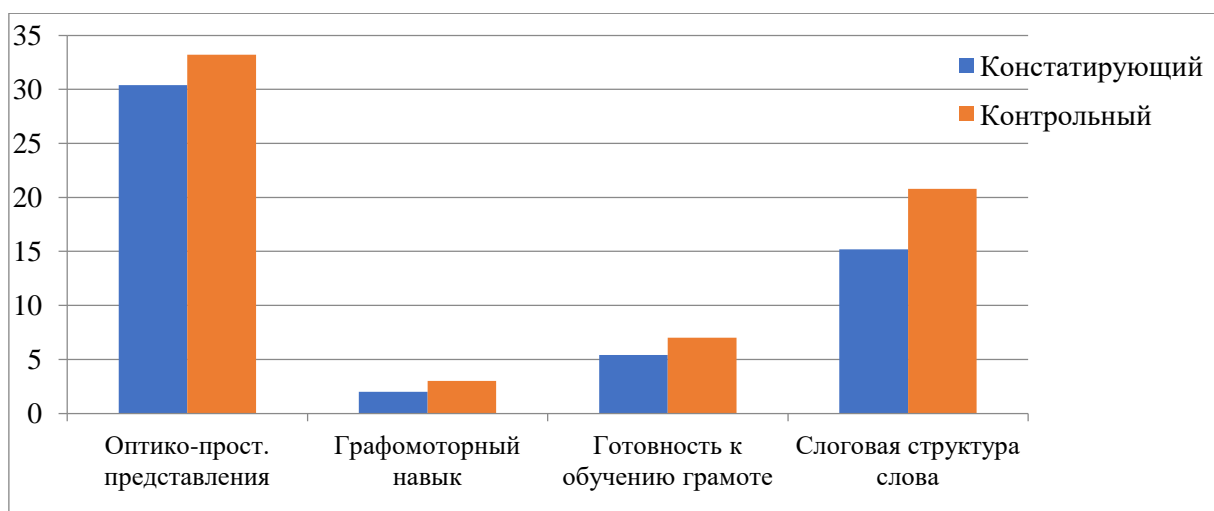


Рисунок 5 – Общая динамика результатов исследования

Проведённый сравнительный анализ исследований по оценке состояния речевых и других психических функций, составляющих нейрофизиологический базис процесса письма, показал, что на контрольном этапе у дошкольников, с которыми был реализован предложенный комплекс игры и упражнений обучения, сформированность основных компонентов речевого развития и перцептивно-когнитивных функций была улучшена.

Оценка эффективности влияния предложенного коррекционно-развивающего комплекса на развитие основных нейрофизиологических компонентов, участвовавших в формировании письма, проводилась с учетом исходного уровня исследуемых речевых и неречевых функций у детей. На рисунке 5 представлен итоговый результат по эффективности влияния оценки, который был получен в виде положительного сдвига в процентном отношении развития той или иной психофизиологической функции у старших дошкольников с дизартрией.

Результаты, представленные на рисунке 5, свидетельствуют о том, что предложенный нами комплекс коррекционно-развивающих игр и упражнений, адаптированный для старших дошкольников, оказывает

положительное влияние на развитие речевых и неречевых высших психических функций у детей с дизартрией.

В процессе этой работы у большинства испытуемых дошкольников улучшилось: звукопроизношение, фонематический слух и восприятие, фонематический анализ и синтез, графомоторные навыки, оптико-пространственные представления, слухомоторная координация.

Таким образом, контрольный эксперимент показал эффективность коррекционной работы по профилактике возникновений нарушений письма у старших дошкольников с дизартрией на логопедических занятиях.

Следовательно, предложенный нами комплекс игр и упражнений является действенной.

#### Выводы по второй главе

Исследование сформированности предпосылок к готовности к обучению письму старших дошкольников с дизартрией проводилось на базе МБДОУ «ДС №1 г. Челябинска». Экспериментальное исследование осуществлялось в несколько этапов. Был проведен анализ всего спектра документов, касающихся дошкольников, а также была сформирована экспериментальная группа в количестве 5 детей в возрасте 6-6,5 лет с логопедическим заключением «Общее недоразвитие речи (III уровень), дизартрия» и «Общее недоразвитие речи (III уровень), стертая дизартрия».

Далее, в ходе экспериментального исследования, был реализован констатирующий этап, основная цель которого заключалась в определении уровня сформированности предпосылок к освоению навыка письма старшими дошкольниками с дизартрией.

В результате констатирующего эксперимента у старших дошкольников с дизартрией мы выявили специфические особенности формирования готовности к обучению грамоте: недостаточное развитие

пространственных представлений, чувства ритма, графомоторных навыков, фонематического слуха, фонематического анализа и синтеза, зрительного восприятия, нарушения звукопроизношения и слоговой структуры слов.

Таким образом, по результатам проведенной диагностики было определено, что старшим дошкольникам с дизартрией необходима коррекционная работа на логопедических занятиях по профилактике возникновений нарушений письма.

В ходе второго этапа исследования, был проведен формирующий эксперимент, основная цель которого заключалась в разработке системы логопедической работы по предупреждению нарушений письма и составлении комплекса коррекционно-развивающих игр и упражнений, адаптированных для старших дошкольников с дизартрией.

Для выстраивания системы работы использовались методические рекомендации и программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи Г. В. Чиркиной, Т. Б. Филичевой и другие, с учётом которых нами было выстроено содержание коррекционной работы на логопедических занятиях.

Деятельность по профилактике возникновения нарушений письма осуществлялась по ряду определенных направлений:

1. Преодоление нарушений звукопроизношения и формирование артикуляционно-акустического образа звука.
2. Совершенствование звукового восприятия, звукового анализа и синтеза.
3. Развитие слогового анализа и синтеза.
4. Развитие зрительно-пространственного восприятия.
5. Развитие зрительно-моторных координаций и графомоторных навыков.

Составленный нами комплекс коррекционно-развивающих игр и упражнений в ходе формирующего эксперимента был реализован при

обучении детей экспериментальной группы с дизартрией и при его проведении мы руководствовались общедидактическими и специфическими принципами логопедагогики.

С дошкольниками экспериментальной группы были проведены 34 занятия, из них 15 индивидуальных занятий и 19 фронтальных.

В ходе третьего этапа, нами было осуществлено контрольное исследование, основная цель которого заключалась в установлении уровня результативности коррекции, ориентированной на профилактику возникновений нарушений письма у старших дошкольников с дизартрией. Контрольный эксперимент проводился по тем же направлениям, что и констатирующий.

В процессе этой работы у большинства испытуемых дошкольников улучшилось: звукопроизношение, фонематический слух и восприятие, фонематический анализ и синтез, графомоторные навыки, оптико-пространственные представления, слухомоторная координация.

Проведённый нами сравнительный анализ исследований по оценке состояния речевых и других психических функций, составляющих нейрофизиологический базис процесса письма, показал, что на контрольном этапе у дошкольников, с которыми был реализован предложенный коррекционно-развивающий комплекс игр и упражнений, сформированность основных компонентов речевого развития и перцептивно-когнитивных функций была улучшена.

Таким образом, контрольный эксперимент показал эффективность коррекционной работы по профилактике возникновений нарушений письма у старших дошкольников с дизартрией на логопедических занятиях.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность проблемы профилактики нарушений письма у детей старшего дошкольного возраста не вызывает сомнения, так как письменная речь служит средством дальнейшего получения знаний учащимися.

Письмо является сложным психическим процессом, включающим в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы психической деятельности: внимание, зрительное, акустическое и пространственное восприятие, тонкую моторику руки. На успешное развитие навыка письма оказывают психологические предпосылки, которые дают возможность поэтапно овладевать и совершенствовать данный навык.

Подготовка к обучению навыкам письма старших дошкольников с дизартрией может воспроизводиться на основе достаточной степени готовности психофизиологических процессов.

Особенности детей с дизартрией с позиции спектров психологического, клинического, а также педагогического характера, носят многообразный характер. У детей с дизартрией обнаруживается ряд особенностей психических процессов, а именно, слабость мыслительной деятельности со снижением функции памяти и внимания; затруднение при классификации, обобщении; определении логической последовательности событий по серии сюжетных картинок. Отмечаются отклонения в формировании процессов речеслуховой памяти, снижения ее объема, особенности поведения и эмоционально-волевой сферы. К не правильному развитию восприятия речевых звуков приводит нарушения моторики артикуляционного аппарата. Недостаточная степень владения звуковым анализом у детей с дизартрией, а также нарушенные психические процессы память, внимание, мышление приводят к сложностям в усвоении ими навыков письма, что является причиной школьной неуспеваемости в будущем.

Таким образом, мы определили, что профилактика возникновения нарушений письма должна проводиться у детей с дизартрией как можно раньше, включать в себя методы и приёмы преодоления нарушений речи и недостатки фонематического слуха, пространственных представлений, совершенствование речевого развития, языковых способностей, чувства ритма, координации движений, общие и мелкую моторики.

Для подтверждения вышеизложенного было проведено экспериментальное исследование. В экспериментальном исследовании приняли участие 5 детей в возрасте 6-6,5 лет с логопедическим заключением: «Общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития), дизартрия» и «Общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития), стертая дизартрия».

Исследования проходили по следующим методикам:

- Определение сформированности оптико-пространственных представлений (методика Т. А. Мусейбовой).
- Определение сформированности графомоторного навыка (методика Н. Я. Семаго).

С целью выявления особенностей готовности к обучению грамоте старших дошкольников с дизартрией мы использовали материалы исследований Г. А. Волковой, Н. И. Дьяковой, Л. Е. Журовой, Р. И. Лалаевой, Е. А. Стребелевой, Г. В. Чиркиной, а также с применением логопедической методики с использованием рекомендаций Н. М. Трубниковой.

В целях исследования сформированности готовности к овладению письменной речью детей были включены задания на выявление:

- состояния фонематического слуха и восприятия;
- состояния фонематического анализа и синтеза;
- состояния слухомоторной координации.

Проведена диагностика сформированности оптико-пространственных представлений у старших дошкольников с дизартрией,

согласно полученным результатам 60% детей (3 ребёнка) имеют средний уровень, у 40% старших дошкольников (2 ребёнка) наблюдается низкий уровень сформированности оптико-пространственных представлений.

Исследование сформированности графомоторного навыка у старших дошкольников с дизартрией, результаты показали, что 20% испытуемых (1 ребёнок) имеют средний уровень, 40% испытуемых (2 ребёнка) имеют уровень ниже среднего, 40% детей имеют низкий уровень сформированности графомоторного навыка.

По результатам изучения готовности к обучению грамоте (состояния фонематического слуха и восприятия; состояния фонематического анализа и синтеза; состояния слухомоторной координации), детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, получили следующие результаты: высокий уровень готовности диагностирован не был. Средний уровень готовности выявлен у 60% испытуемых (3 ребёнка), низкий уровень готовности выявлен к 40% испытуемых (2 ребёнка).

Количественный анализ результатов исследования слоговой структуры слова показал, что средний уровень сформированности данного компонента устной речи имеют 20% испытуемых (1 ребёнок) и 80% испытуемых (4 ребёнка) имеют уровень ниже среднего, что говорит о существовании большого количества ошибок, проявляющееся в перестановке слогов в словах многосложной структуры, упрощение слоговой структуры слова.

Таким образом, по результатам проведенной диагностики мы определили недостаточный уровень сформированности предпосылок к овладению письмом, что, безусловно, подтверждает необходимость коррекционной работы по профилактике нарушений письма.

Работа по профилактике нарушений письма у старших дошкольников с дизартрией на логопедических занятиях была выстроена в системы логопедической работы по предупреждению нарушений письма и

составлении комплекса коррекционно-развивающих игр и упражнений, адаптированных для старших дошкольников с дизартрией.

При планировании использовались методические рекомендации и программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи Г. В. Чиркиной, Т. Б. Филичевой и других.

Составленный комплекс коррекционно-развивающих игр и упражнений, адаптированный для старших дошкольников с дизартрией и был реализован в ходе формирующего этапа эксперимента, в ходе которого были проведены 34 занятия, из них 15 индивидуальных и 19 фронтальных.

Для того чтобы проверить эффективность апробации на контрольном этапе была осуществлена повторная диагностика, направленная на выявление у воспитанников положительной динамики в развитии предпосылок к овладению письмом. Задания итоговой диагностической работы, были построены по тем же принципам, что и на первом этапе.

Результаты контрольного этапа эксперимента показали наличие положительной динамики в развитии предпосылок к овладению письмом (оптико-пространственные представления, графомоторные навыки, фонематические процессы, звукопроизношение, сформированность слоговой структуры слова), что позволяет говорить об эффективности предлагаемого нами комплекса игр и упражнений для детей старшего дошкольного возраста с дизартрии.

Таким образом, цель работы достигнута, задачи выполнены.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агаркова Н. Г. Письмо. Графический навык. Каллиграфический почерк. Программа для начальной школы / Н. Г. Агаркова // Начальная школа. – Москва, 1995. – № 12. – С. 12-22.
2. Азова О. А. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников: Дис. канд. пед. наук / О. А. Азова. – Москва, 2006. – 392 с.
3. Алексеева, А. Е. Подготовка детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) к овладению письменной речью: дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / А. Е. Алексеева. – Москва, 2007. – 194 с.
4. Алтухова, Н. Г. Научитесь слышать звуки] / Н. Г. Алтухова. – Санкт-Петербург : изд. Лань, 2006. – 112 с.
5. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б. Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР. – Москва : Издательство АНП РСФСР, 1955. – № 70. – С. 104-148.
6. Ананьев Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – Москва: Издательство «Просвещение», 1964. – 304 с.
7. Ахутина Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике трудностей обучения / Т. В. Ахутина, Е. Д. Хомская // Хрестоматия по нейропсихологии. – Москва : Институт общегуманитарных исследований, МПСИ, 2004. – С. 779-783.
8. Белякова Л. И. Особенности профиля латеральной организации (ПЛО) учащихся начальных классов массовой школы с зеркальными ошибками письма / Л. И. Белякова, О. Б. Иншакова, Н. Л. Немцова // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. – Москва : МПСИ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – С. 21-35.
9. Бондаренко, А. К. Словесные игры в детском саду / А. К. Бондаренко. – Москва : изд. Просвещение, 1974. – 160 с.

10. Буковцева Н. И. Преодоление дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза у учащихся с интеллектуальной недостаточностью / Н. И. Буковцева: Дис. канд. пед. наук. – Самара, 2001. – 202 с.

11. Бурлакова М. К. Особенности нарушения чтения и письма при афазии у левшей / М. К. Бурлакова, О. Б. Иншакова // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции: Учебное пособие. – Москва : Издательство МПСИ, Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – С. 35-44.

12. Бурина Е. Д. Такие похожие разные буквы / Е. Д. Бурина – Санкт-Петербург : изд. КАРО, 2008. – 96 с.

13. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно-Методическое пособие / Г. А. Волкова. – Санкт-Петербург : изд. ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 144 с.

14. Волкова, Л. С. Логопедия: учеб. для студ. дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховский. – Москва : изд. ВЛАДОС, 2008. – 703 с.

15. Волоскова Н. Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов / Н. Н. Волоскова: Дис. канд. пед. наук. – Москва, 1996. – 167 с.

16. Гризик, Т. И. «Развитие речи детей 6-7 лет» / Т. И. Гризик, Л. Е. Тимошук. – Москва : изд. «Просвещение», 2007. – 222 с.

17. Гурьянов Е. В. Психология обучения письму. Формирование графических навыков письма / Е. В. Гурьянов. – Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959. – 264 с.

18. Дьякова, Н. И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников / Н. И. Дьякова. – Москва : ТЦ Сфера, 2010. – 64 с.

19. Евдокимова Л. А. Предупреждение нарушений письменной речи у дошкольников с общим недоразвитием устной речи / Л. А. Евдокимова: Дис. канд. пед. наук. – Москва, 2001. – 181 с.

20. Жукова, Н. С. ОНР у дошкольников/ Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва : изд. «Просвещение», 1999. – 239 с.

21. Земляченко, М. В., Кутергина Т. В. Профилактика нарушений чтения и письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / М. В. Земляченко, Т. В. Кутергина // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. науч. Конф. – Пермь : изд. Меркурий, 2012. – С. 113-115.

22. Иншакова О. Б. Изменение состояния устной речи у детей со стабильной и прогрессирующей дисграфией / О. Б. Иншакова, С. А. Овсянникова // Современное общество и специальное образование: Международная научная конференция. – Санкт-Петербург : изд. ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2007. – С. 169-173.

23. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. – Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 279 с.

24. Иншакова О. Б. Развитие и коррекция графомоторных навыков у детей 5-7 лет: Пособие для логопеда: В 2-х ч. – Москва : изд. Владос, 2003.

25. Иншакова О. Б. Отражение зрительно-пространственных трудностей в письме первоклассников / О. Б. Иншакова, А. Н. Кричевец, Т. В. Ахутина // Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения. – Москва : изд. МСГИ, 2006. – С. 44-49.

26. Каверова, Э. А. Коррекция звукопроизношения у детей с ОНР с использованием дидактических игр / Э. А. Каверова, // Специальное образование. – 2015. – Выпуск № XI. – том II. – С. 145-149.

27. Каше Г. А. Недостатки произношения звуков у учащихся массовой школы / Г. А. Каше // Недостатки речи у учащихся начальных

классов массовой школы / Г. А. Каше, Р. Е. Левина. – Москва : Издательство «Просвещение», 1965 г. – С. 85-98.

28. Каше Г. А. Обучение произношению и подготовка к обучению грамоте детей с недоразвитием речи / Г. А. Каше, Р. Е. Левина // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи (пути специального обучения). – Москва : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961. – С. 20-58.

29. Комкова, И. Н. Формирование функционального базиса письма у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / И. Н. Комкова // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – Москва, 2015.

30. Коноваленко, В. В. Артикуляционная, пальчиковая гимнастика и дыхательно-голосовые упражнения: Приложение к комплекту тетрадей для закрепления произношения звуков у дошкольников. 2-ое издание дополненное / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – Москва : «Издательство ГНОМ и Д», 2001. – 16 с.

31. Корнев А. Н. Методика оценки автоматизированности навыка письма / А. Н. Корнев, М. Г. Храковская // Проблемы патологии развития и распада речевой функции (материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвященной памяти проф. Н. Н. Трауготт). – Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского университета, 2001. – С. 54-59.

32. Крупенчук О. И., Воробьева Т. А. Исправляем произношение. Комплексная методика коррекции артикуляционных расстройств. – Санкт-Петербург : изд. Литера, 2010.

33. Куликова, И. Н., Овеснова, С. П., Вакеева, Е. Б. Использование игровых технологий в системе работы по предупреждению нарушений письма и чтения у дошкольников с ТНР / И. Н. Куликова, С. П. Овеснова, Е. Б. Вакеева // Специальное образование. – 2014. – Выпуск № X. – том I. – С. 116-119.



34. Лалаева Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург : Издательство «СОЮЗ», 2003. – 224 с.

35. Лалаева Р. И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей / Р. И. Лалаева // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – Москва : Издательство Московского социально-гуманитарного института, 2004. – С. 132-140.

36. Лалаева Р. И. Нарушение письменной речи / Р. И. Лалаева // Логопедия / Р. И. Лалаева, Л. С. Волкова. – Москва : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2004. – С. 459-498.

37. Лалаева Р. И. Общесуфунциональные и специфические механизмы нарушений письма у детей / Р. И. Лалаева, Г. В. Чиркина, М. Н. Русецкая // Ребенок с нарушениями письма и чтения: образовательные траектории и возможности сопровождения. Материалы III международной конференции Российской ассоциации дислексии. – Москва : Российская ассоциация дислексии; МГПУ, 2007. – С. 88-96.

38. Логинова, Е. А. Предпосылки овладения детьми процессом письма / Е. А. Логинова // Специальное образование. – 2016. – Выпуск № XII. – том II. – С. 90-95.

39. Лопухина, И. С. Логопедия. 550 занимательных упражнений по развитию речи / И.С. Лопухина. – Москва : Аквариум, 1995. – 384 с.

40. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. // Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – Москва : Издательство «Академия», 2002. – С. 10-76.

41. Мартынова, Р. И. Медико-педагогическая характеристика дисграфии и дизартрии: учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений / Р. И. Мартынова, Л. С. Волкова, В. И. Селиверстова. – Москва : изд. ВЛАДОС, 1997. – 560 с.

42. Моргачева, И. Н. Ребенок в пространстве. Подготовка дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению письму посредством развития пространственных представлений. Методическое пособие / И. Н. Моргачева. – Санкт-Петербург : изд. «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2009. – 212 с.

43. Никашина Н. А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников / Н. А. Никашина, Р. Е. Левина // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. – Москва : Издательство «Просвещение», 1965. – С. 46-66.

44. Никашина Н. А. Опыт преодоления недостатков произношения, чтения и письма у учащихся первых классов / Н. А. Никашина, Р. Е. Левина // Вопросы логопедии (недостатки речи, чтения и письма у учащихся младших классов). – Москва : Издательство АПН РСФСР, 1959. – С. 135-206.

45. Нищева, Н. В. Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в группе компенсирующей направленности ДОО для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет: 3 изд., перераб. и доп. в соотв. с ФГОС ДО / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург : ООО «Издательство Детство-Пресс», 2015. – 240 с.

46. Парамонова Л. Г. Динамика дисграфии у детей / Л. Г. Парамонова, Г. В. Чиркина, М. Н. Русецка // Ребенок с нарушениями письма и чтения: образовательные траектории и возможности сопровождения: материалы III международной конференции Российской ассоциации дислексии. – Москва : Российская ассоциация дислексии, МГПУ, 2007. – С. 101-104.

47. Парамонова Л. Г. К вопросу дисграфии у учащихся общеобразовательных школ / Л. Г. Парамонова // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – Москва : изд. МСГИ, 2004. – С. 180-187.

48. Российская Е. Н. Формирование готовности к овладению самостоятельной письменной речью учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Е. Н. Российская: Автореферат дис. канд. пед. наук. – Москва : 1999. – 22 с.

49. Савчук О. В. Практика психологического сопровождения детей с трудностями в развитии письменной речи / О. В. Савчук, В. И. Нодельман // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник. – Москва : изд. «Прометей», МПГУ, 2005. – С. 302-307.

50. Садовникова И. Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений письма в системе начального обучения учащихся / И. Н. Садовникова: Автореферат дисс. канд. пед. наук. – Москва, 1979. – 20 с.

51. Семенова О. А. Нейропсихологический анализ мозговой организации письма. Обзор литературных данных / О. А. Семенова // Новые исследования. Альманах. Возрастная физиологии – этапы развития. – Москва : Издательство «Вердана», 2003. – № 1 (4). – С. 115-137.

52. Скворцова, И. В. Программа развития и обучения дошкольника. 100 логопедических игр. Для детей 4-6 лет / И.В.Скворцова. – Москва : изд. «ОЛМА-ПРЕСС ОБРАЗОВАНИЕ», 2005. – 240 с.

53. Соловьева, Н.В. Подготовка к обучению грамоте детей с недостатками речи / Н. В. Соловьева. – Москва : изд. ТЦ Сфера, 2009. – 212 с.

54. Ткаченко, Т. А. Подготовка дошкольников к чтению и письму: фонетическая символика: пособие для логопеда / Т. А. Ткаченко. – Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 34 с.

55. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / О. А. Токарева // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – Т. 2. – С. 456-469.

56. Филичева, Т. Б. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина – Москва : изд. Профессиональное образование, 1993. – 232 с.

57. Фотекова Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – Москва : изд. АРКТИ, 2002. – 136 с.

58. Фотекова Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т. А. Фотекова. – Москва : изд. АРКТИ, 2000. – 56 с.

59. Хватцев М. Е. Алексия и дислексия / М. Е. Хватцев, Л. С. Волкова // Логопедия: Методическое наследие. В 5 кн. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2007. – Т. 4: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. – С. 67-111.

60. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – Москва : изд. МПСИ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.

61. Чиркина Г. В. Недостатки письма у детей с дефектами артикуляционного аппарата, пути их преодоления и предупреждения / Г. В. Чиркина: Автореферат дис.. канд. пед. наук. – Москва, 1967. – 18 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Игры и упражнения для работы по профилактике возникновения нарушений письма на логопедических занятиях

1. Преодоление нарушений звукопроизношения и формирование артикуляционно-акустического образа звука.

– Введение звука в произвольную речь:

На санках Соня с Саней,  
Едут санки погоняя.  
Санки скок, Саню в бок,  
Соня бух в сугроб.

Варит повар макароны  
Для сестры своей Матрены  
И для братика Сережи  
Макароны варит тоже.

Эй, мышата, не шумите  
И под шкафом не шуршите.  
Паша наш пример решает,  
А шуршание мешает.

Нет чудеснее рубашек,  
Чем рубашки черепашек.  
Очень прочные рубашки  
Чинно носят черепашки.

Любит львица, любит лев,  
Любят львята львиный зев.  
Словно львы, цветы зевают.  
Их из лейки поливают.

Над речкою тучи гуще,  
Дождик хлещет еще пуще.  
Даже щуки и лещи  
Ищут шляпы и плащи.

Чистоговорки:

Ри – ри – ри: чисто говори (на ветках снегири).

Ра – ра – ра: в школу мне пора (дети нашего двора).

Ре – ре – ре: игры во дворе (читаем детворе).

Ро – ро – ро: легкое перо (на полу ведро).

Ар – ар – ар: из кастрюли  
валит пар (у больного жар).

Ор – ор – ор: разгорелся спор  
(выметаем сор).

Ир – ир – ир: роту строит  
командир (во дворе устроим  
пир).

Ла – ла – ла – Мила плачет у  
стола.

Лу – лу – лу – я возьму метлу.

Лы – лы – лы – вымыли полы.

Ло – ло – ло – как на улице  
светло.

Ил – ил – ил – лампу лось  
купил.

Ел – ел – ел – дятел улетел.

Ол – ол – ол – в углу стоит  
стол.

Ал – ал – ал – я достал пенал.

Аш – аш – аш – я достану  
карандаш.

Ош – ош – ош – есть на кухне  
острый нож.

Уш – уш – уш – починил  
сантехник душ.

Ош – ош – ош – у меня на  
блузке брошь.

Иш – иш – иш – за окном такая  
тишь.

Са – са – са – под кустом сидит  
лиса.

Су – су – су – грибы выросли в  
лесу.

Сы – сы – сы – на стене висят  
часы.

Ос – ос – ос – на поляне много  
ос.

Ус – ус – ус – мы несем домой  
арбуз.

Ас – ас – ас – пили мы из  
кружки квас.

Ыс – ыс – ыс – мы пошли  
гулять на мыс.

Пословицы и поговорки:

«Семеро одного не ждут»

«Поспешишь – людей  
насмешишь»

«Береги нос в большой мороз»

«Ученье – свет, а не ученье –  
тьма»

«За двумя зайцами погонишься  
– ни одного не поймаешь».

«Красна птица пеньем, человек  
уменьем»

«Повторенье – мать ученья»

«Сумел ошибиться – сумей и поправиться»      «Сначала думай, потом говори»

Сказки:

- Логопедическая сказка «Трудолюбивая божья коровка».
- Логопедическая сказка «Невоспитанный мышонок».
- Логопедическая сказка «Заяц-огородник».
- Логопедическая сказка «Храбрый комар».
- Логопедическая сказка «О Кляксе».

2. Развитие зрительно-пространственного восприятия.

- Узнавание и называние:

Контурных изображений предметов (рисунок 1).

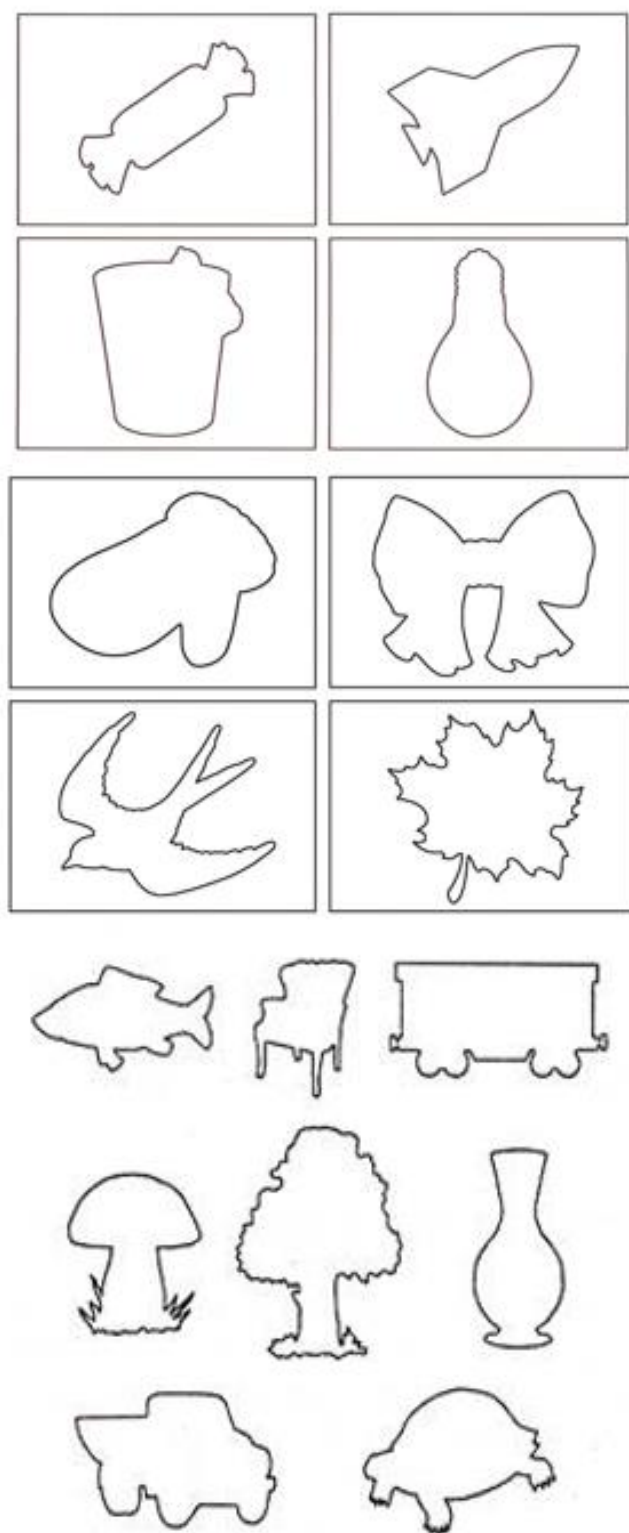


Рисунок 1 – Контурные изображения предметов



Наложённых изображений предметов (рисунок 2).

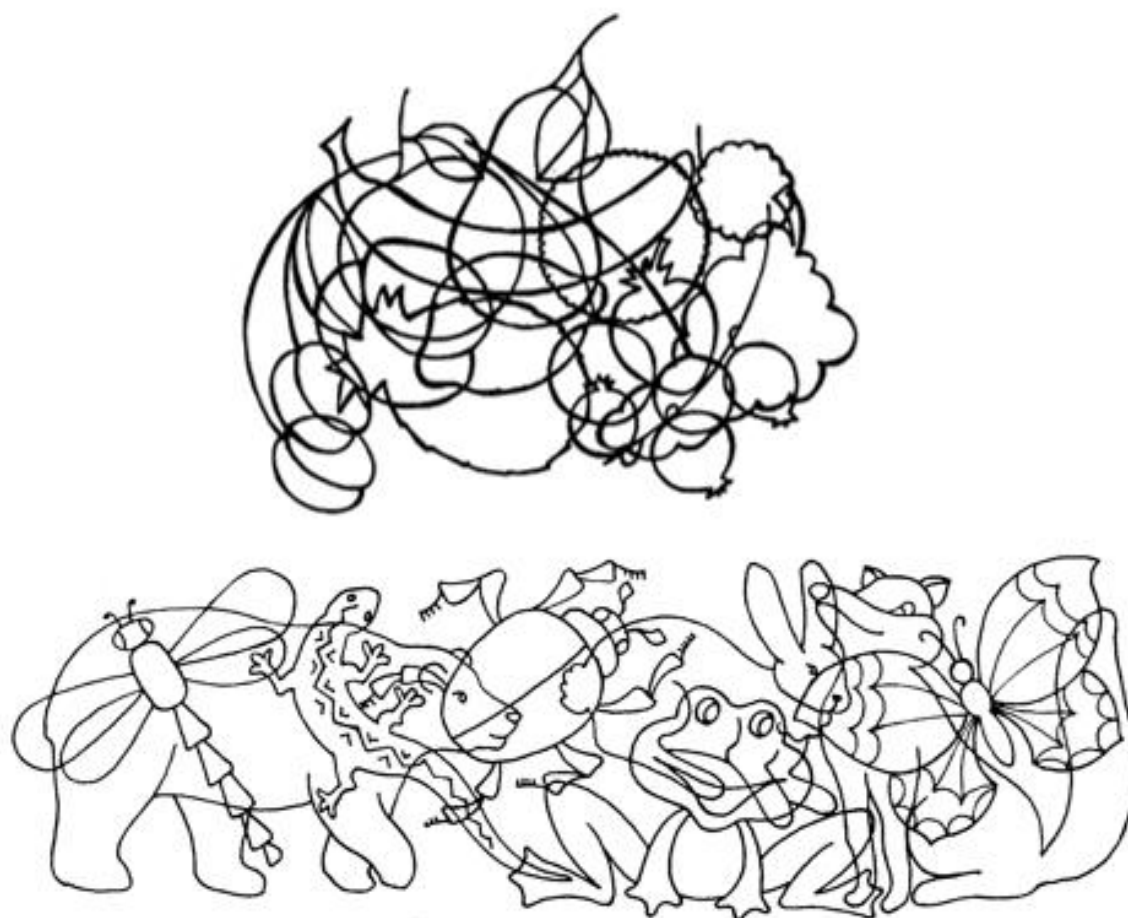


Рисунок 2 – Наложённые изображения предметов

Геометрических фигур, из которых состоит рисунок (рисунок 3).

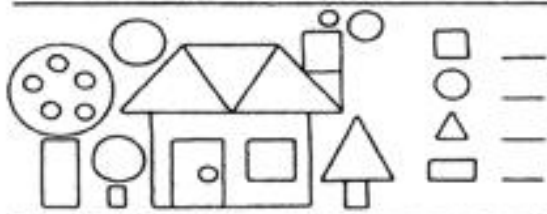
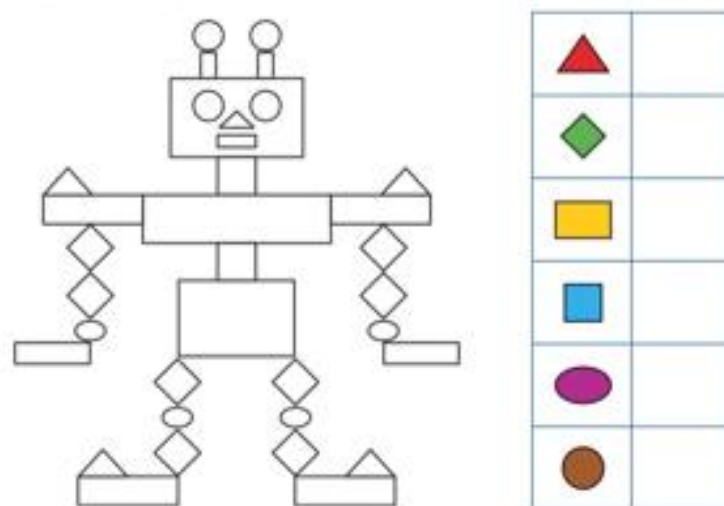


Рисунок 3 – Рисунки из геометрических фигур

– Определение, что нарисовано неправильно (Рисунок 4):



Рисунок 4 – Иллюстрации к заданию «Что нарисовано неправильно»

– Обведение на картинке фигур, которые больше или меньше определённого предмета (рисунок 5).

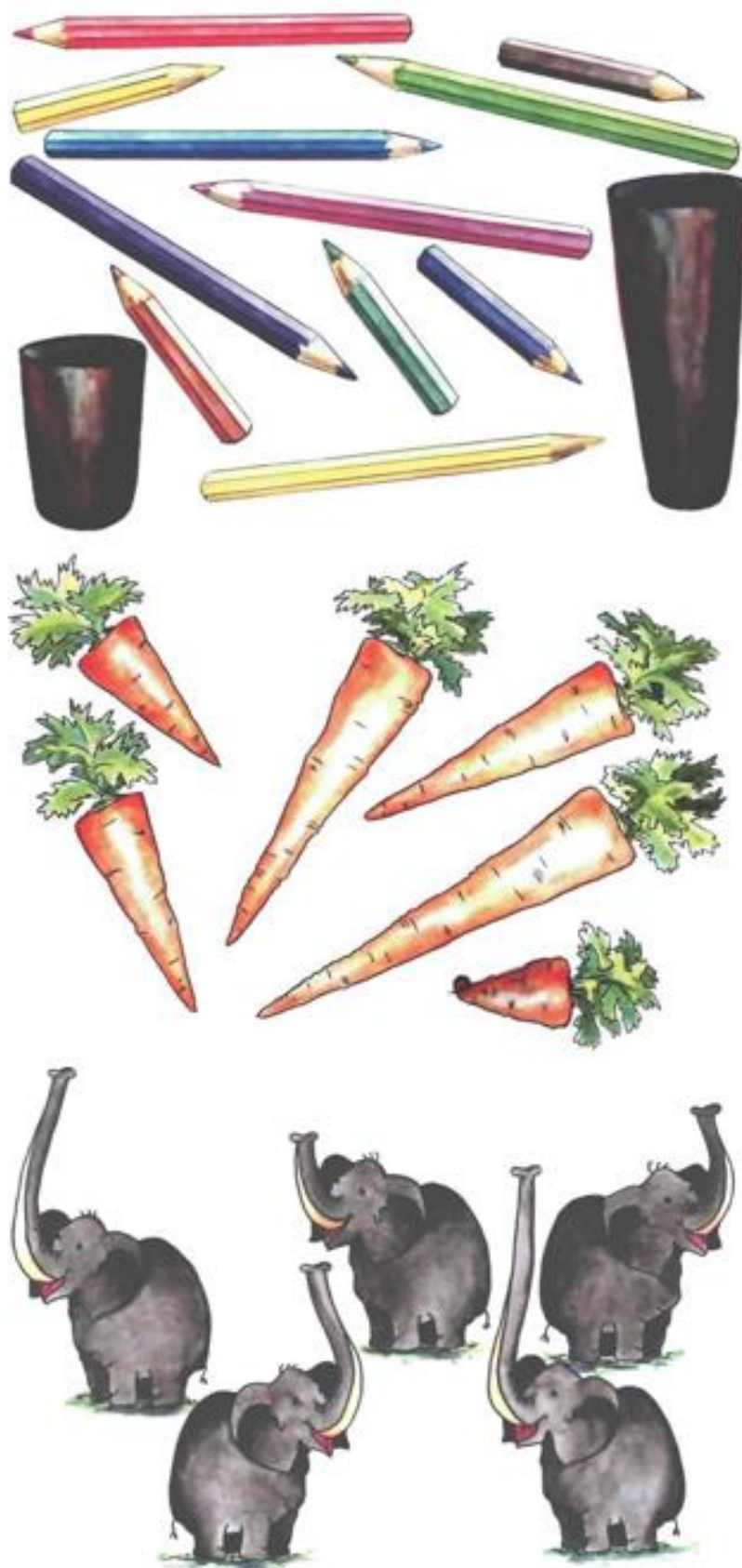


Рисунок 5 – Рисунки к заданию «Больше – меньше»

– Нахождение:

Предметов, спрятанных в рисунках (рисунок 6).



Рисунок 6 – Предметы, спрятанные в рисунках

Одинаковых предметов среди других (рисунок 7).

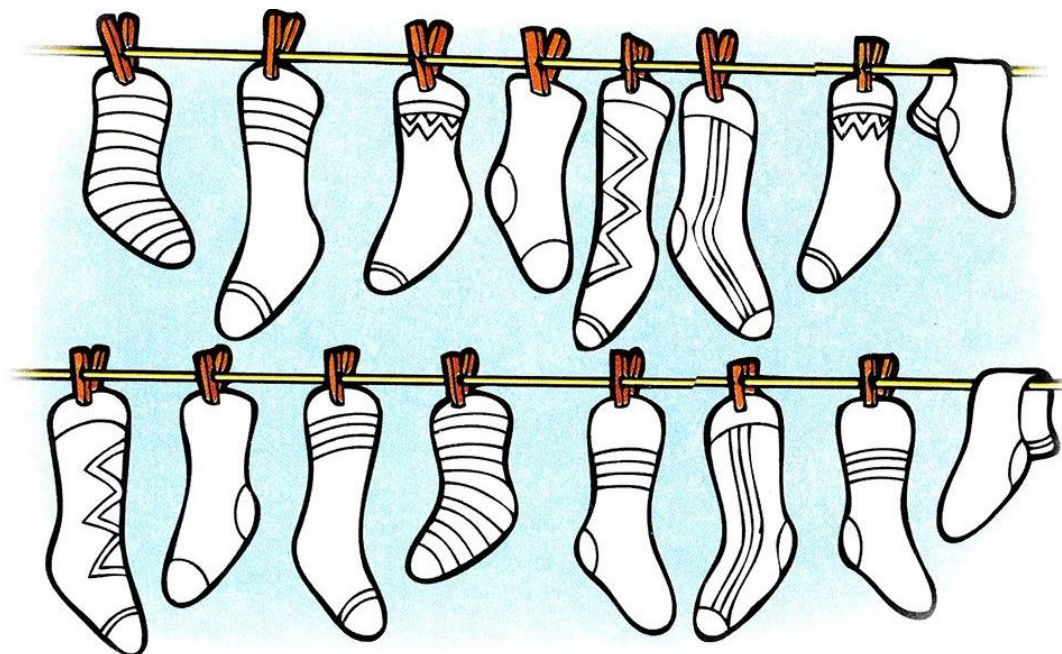


Рисунок 7 – Одинаковые предметы среди других

3. Развитие зрительно-моторных координаций и графомоторных навыков.

– Выполнение пальчиковой гимнастики (таблица 1):

Таблица 1 – Методические указания к проведению пальчиковой гимнастики

№	Пальчиковая гимнастика	Методические указания
1	<p>«Жирафы и слоны»                      У жирафов пятна, пятна, пятна, пятнышки везде.                      У жирафов пятна, пятна, пятна, пятнышки везде:                      На лбу, ушах, на шее, на локтях,                      На носах, на животах, на коленях и носах.                      У слонов есть складки, складки, складки, складочки везде.                      У слонов есть складки, складки, складки, складочки везде:                      На лбу, ушах, на шее, на локтях,                      На носах, на животах, на коленях и носах.</p>	<p>Ребенок хлопает ладошками по всему телу.                       Обоими указательными пальцами ребенок дотрагивается до соответствующих частей тела.                       Ребенок аккуратно щипает себя, как бы собирая складки.                       Обоими указательными пальцами ребенок дотрагивается до соответствующих частей тела.</p>

Продолжение таблицы 1

2	<p>«Веселая старушка»          У веселенькой старушки          Жили в маленькой избушке          Десять сыновей.          Все без бровей          Вот с такими ушами,          Вот с такими носами,          Вот с такими усами,          Вот с такой головой,          Вот с такой бородой!          Они не пили, не ели,          На старушку все глядели,          И все делали вот так...</p>	<p>Хлопки в ладоши, то правая, то левая рука сверху.          Сложить руки углом и показать избушку.          Показать десять пальцев.          Очертить брови пальцами.          Растопыренные ладони поднесены к ушам.          Показать длинный нос двумя растопыренными пальцами.          Очертить пальцами длинные «гусарские» усы.          Очертить большой круг вокруг головы.          Показать руками большую бороду.          Одной рукой поднести ко рту «чашку», другой – «ложку».          Держа руки у глаз, похлопать пальцами, словно ресницами.          Ребенок показывает любые загаданные им действия.</p>
3	<p>«Ветер, ветер, ветерок»          Ветер по лесу гулял,          Ветер листики считал:          Вот – дубовый,          Вот – кленовый,          Вот – рябиновый, резной,          Вот – с березки, золотой.          Вот – последний лист с осинки          Ветер бросил на тропинку.</p>	<p>Ребенок выполняет ладошками плавные волнообразные движения.          Ребенок загибает по одному пальчику, начиная с большого.          Ребенок поднимает руки вверх, а затем плавно опускает ладошки на стол или колени.</p>
4	<p>«Улей»          Это что за чудо-дом?          Чудо дом-кубышка?          Кто живет там? Мышка?          Что вы, что вы!          Нет, нет, нет!          Живут в доме только пчелы!          Пчелы там летают,          Детей своих считают:          Один, два, три, четыре, пять.          Мы не будем им мешать.          Пчелки мед соберут...          И (имя ребенка) принесут.</p>	<p>Ребенок сжимает кулачки и делает удивленное выражение лица.          Ребенок с интересом рассматривает свой кулачок.          Возмущенно машет руками.          Ребенок трясет кулачком, подносит его к уху и имитирует жужжание пчел.          Ребенок скрещивает ладони у запястья и машет обеими кистями, как крыльями, жужжит.          Ребенок снова сжимает кулачки.          Ребенок разгибает пальчики на двух руках одновременно, начиная с мизинца.          Ребенок заводит обе руки за спину.          Ребенок указательным пальцем левой руки проводит по каждому пальчику правой руки от основания до кончика.</p>

## Продолжение таблицы 1

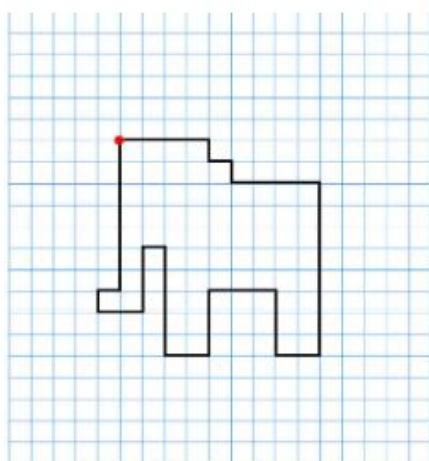
5	<p>«Как мы маме помогали»          Раз, два, три, четыре,          Мы посуду маме мыли:          Чайник, чашку, ковшик, ложку          И большую поварешку.          Мы посуду маме мыли,          Только чашку мы разбили,          Ковшик тоже развалился,          Носик чайника отбился,          Ложку мы чуть-чуть сломали.          Вот как маме помогали!</p>	<p>Ребенок сжимает и разжимает кулачки.          Потереть одной ладошкой о другую.</p> <p>Ребенок загибает пальчики, начиная с большого.          Потереть одной ладошкой о другую.</p> <p>Ребенок загибает пальчики, начиная с мизинца.          Ребенок сжимает и разжимает кулачки.</p>
---	---	--

– Упражнения на развитие силы пальцев и быстроты их движений:

1. Статические упражнения для пальцев и кистей рук: «Кольцо», «Мышка», «Зайка и ушки», «Коза», «Гусь», «Петушок», «Курочка», «3 богатыря» и так далее.

2. Динамические упражнения с включением обеих рук: «Дерево», «Птичка», «Очки», «Флажок», «Лодка «Пароход», «Стул», «Стол», «Грабли», «Цепочка», «Скворечник», «Шарик», «Корзинка», «Колокольчик».

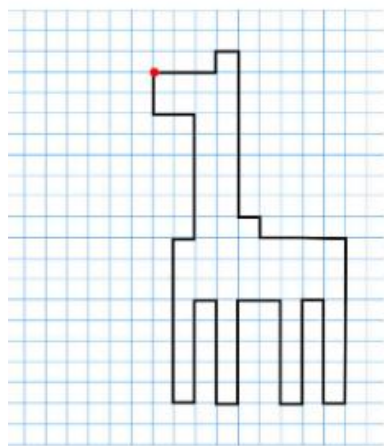
– Графические диктанты (рисунок 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15):



Отступить 1 клетку вправо.  
 4 право; 1 низ; 1 право; 1 низ; 4 право;  
 8 низ; 2 лево; 3 верх; 3 лево; 3 низ;  
 2 лево; 5 верх; 1 лево; 3 низ; 2 лево;  
 1 верх; 1 право; 7 верх.

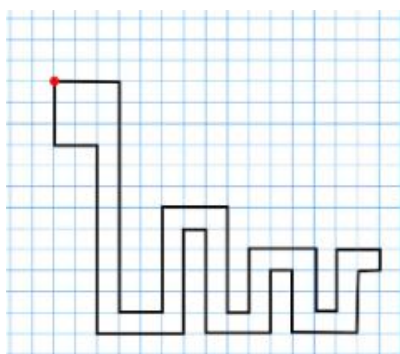
Рисунок 8 – Графический диктант «Слон»





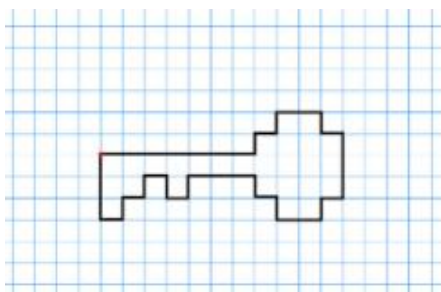
Отступить 1 клетку вниз.  
 3 право; 1 верх; 1 право; 8 низ; 1 право;  
 1 низ; 4 право; 8 низ; 1 лево; 5 верх;  
 1 лево; 5 низ; 1 лево; 5 верх; 2 лево;  
 5 низ; 1 лево; 5 верх; 1 лево; 5 низ;  
 1 лево; 8 верх; 1 право; 6 верх; 2 лево;  
 2 верх.

Рисунок 9 – Графический диктант «Жираф»



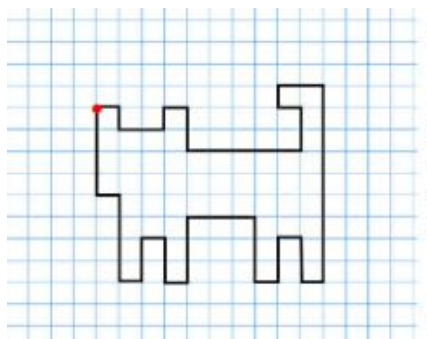
3 право; 11 низ; 2 право; 5 верх; 3 право;  
 5 низ; 1 право; 3 верх; 3 право; 3 низ;  
 1 право; 3 верх; 2 право; 1 низ; 1 лево;  
 3 низ; 3 лево; 3 верх; 1 лево; 3 низ;  
 3 лево; 5 верх; 1 лево; 5 низ; 4 лево;  
 9 верх; 2 лево; 3 верх.

Рисунок 10 – Графический диктант «Змея»



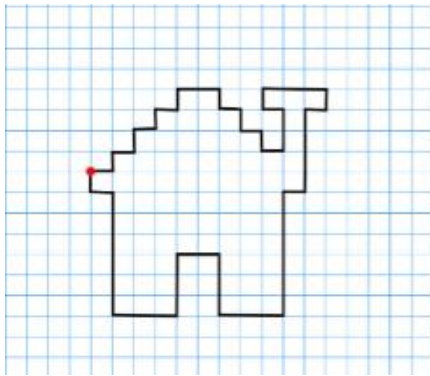
Отступить 2 клетки вниз.  
 7 право; 1 верх; 1 право; 1 верх; 2 право;  
 1 низ; 1 право; 3 низ; 1 лево; 1 низ;  
 2 лево; 1 верх; 1 лево; 1 верх; 3 лево;  
 1 низ; 1 лево; 1 верх; 1 лево; 1 низ;  
 1 лево; 1 низ; 1 лево; 3 верх.

Рисунок 11 – Графический диктант «Ключ»



Отступить 1 клетку вправо.  
 1 право; 1 низ; 2 право; 1 верх; 1 право;  
 2 низ; 5 право; 2 верх; 1 лево; 1 верх;  
 2 право; 9 низ; 1 лево; 2 верх; 1 лево;  
 2 низ; 1 лево; 3 верх; 3 лево; 3 низ;  
 1 лево; 2 верх; 1 лево; 2 низ; 1 лево;  
 4 верх; 1 лево; 4 верх.

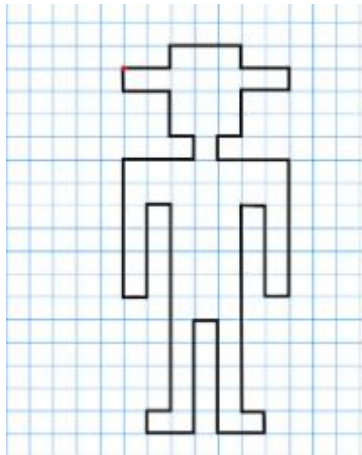
Рисунок 12 – Графический диктант «Кошка»



Отступить 4 клетки вниз.

1 право; 1 верх; 1 право; 1 верх; 1 право;  
1 верх; 1 право; 1 верх; 2 право; 1 низ;  
1 право; 1 низ; 1 право; 1 низ; 1 право;  
2 верх; 1 лево; 1 верх; 3 право; 1 низ;  
1 лево; 4 низ; 1 лево; 6 низ; 3 лево;  
3 верх; 2 лево; 3 вниз; 3 лево; 6 верх;  
1 лево; 1 верх.

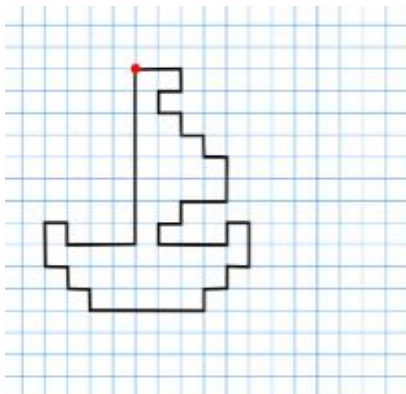
Рисунок 13 – Графический диктант «Дом»



Отступить 1 клетку вниз.

2 право; 1 верх; 3 право; 1 низ; 2 право;  
1 низ; 2 лево; 2 низ; 1 лево; 1 низ;  
3 право; 6 низ; 1 лево; 4 верх; 1 лево;  
9 низ; 1 право; 1 низ; 2 лево; 5 верх;  
1 лево; 5 низ; 2 лево; 1 верх; 1 право;  
9 верх; 1 лево; 4 низ; 1 лево; 6 верх;  
3 право; 1 верх; 1 лево; 2 верх; 2 лево;  
1 верх.

Рисунок 14 – Графический диктант «Человек»



Отступить 4 клетки вправо.

2 право; 1 низ; 1 лево; 1 низ; 1 право;  
1 низ; 1 право; 1 низ; 1 право; 2 низ;  
2 лево; 1 низ; 1 лево; 1 низ; 3 право;  
1 верх; 1 право; 2 низ; 1 лево; 1 низ;  
1 лево; 1 низ; 5 лево; 1 верх; 1 лево;  
1 верх; 1 лево; 2 верх; 1 право; 1 низ;  
3 право; 8 верх.

Рисунок 15 – Графический диктант «Корабль»

– Закончить строчку из графических элементов на листе бумаги по образцу (рисунок 16):

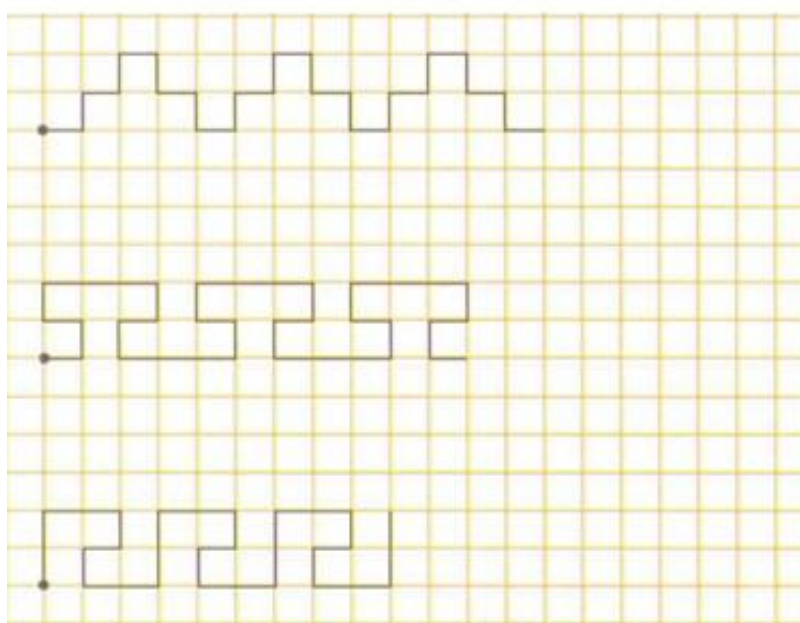
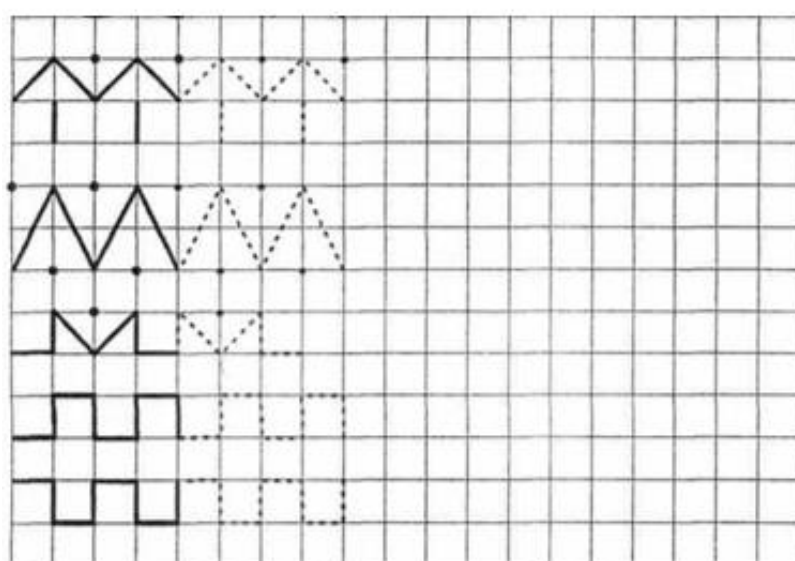
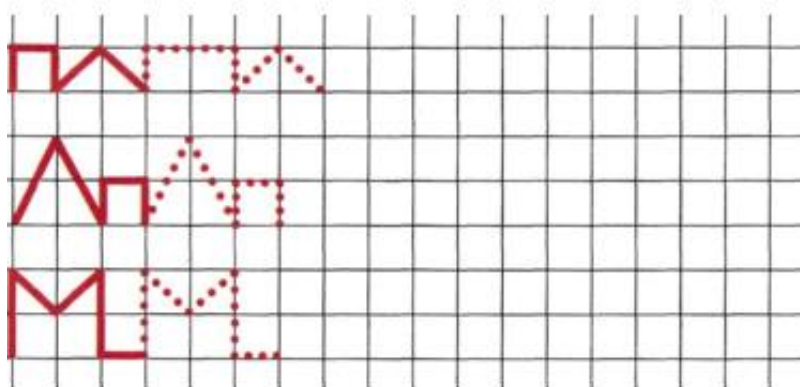


Рисунок 16 – Образцы к заданию «Закончи строчку»

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Конспект логопедического группового занятия

#### «Звуки [Р] и [Р'] и буква Р»

Вид занятия: групповое логопедическое занятие по подготовке к обучению грамоте.

Возрастная группа: подготовительная к школе группа компенсирующей направленности для детей с ТНР.

Цель: Знакомство с буквой Р и звуками [Р] и [Р'].

Задачи:

1. Коррекционно-обучающие:

– Закреплять правильное произношение звуков.

– Формировать фонематического анализа через добавление недостающего звука в слове.

– Формировать умение выделять первый звук в слове.

– Учить складывать слово из разбросанных букв.

– Учить делить слова на слоги.

2. Коррекционно-развивающие:

– Развивать зрительного восприятия.

– Развивать пространственных представлений.

– Развивать мелкой моторики через обведение шаблонов и раскрашивание рисунка.

– Развивать звуко-слоговой структуры многосложных слов.

– Развивать слуховое внимание, память.

– Развивать ритмическое чувство.

3. Коррекционно-воспитательные:

– Воспитывать доброжелательное отношение к товарищам.

– Воспитывать положительное отношение к логопедическим занятиям, познавательный интерес.

Методическое обеспечение: мультимедийная презентация, карточки с изображением буквы Р, карточка-тренажёр «Найди букву Р», карточки «Остров».

Ход занятия

1. Орг. Момент:

– Здравствуйте, ребята, сегодня к нам в гости пришел Мальчик с Пальчик, и просит вас помочь найти своего друга щенка Шарика, которого украли злая колдунья Регина. Живет она в далекой стране Вечной ночи, добраться туда будет нелегко. На пути нас будут ждать множество препятствий. Что же нам делать? (помочь Мальчику с Пальчику найти его щенка).

2. Развитие зрительного и слухового внимания и восприятия:

– Тогда сейчас мы с вами отправляемся на поиски щенка Шарика. А чтобы нам легче было найти его, Мальчик с Пальчик принес нам фотографию. Но чтобы на ней найти Шарика, нужно быть внимательными. Послушайте, как описывает Шарика Мальчик с Пальчик, и найдёте на картинке нужного щенка: «Мой щенок не самый большой, но и не самый маленький. Шёрстка у моего щенка светлая, на спине у него рыжее пятнышко. Шарик очень дружелюбный, и очень любит играть».

– Ну что, ребята, нашли нужного щенка? Где он находится? (второй снизу).

– Молодцы!

3. Развитие фонематического восприятия и слуховых дифференцировок:

– А вот и второе препятствие. Говорят, эта колдунья не знает, как правильно звучат некоторые слова, от этого она такая злая. Но ведь мы знаем, как произносятся звуки, и сможем разобраться, что говорит колдунья? Давайте потренируемся. Когда я назову слово правильно – вы хлопнете, а если услышите неправильно произнесённое слово – то молчите:

Рыбалка, шалфик, Шарик, лекавство, артист, улыбка, ручка, корона (горловое произношение), мороженое, сугроб.

– Молодцы, вы со всем справились, значит, колдунья нам почти нестрашна.

Основной этап.

– Узнали, какие звуки нам сегодня будут помогать? Конечно, звуки Р и Рь. И чтобы они нам верно служили, нужно вспомнить их характеристику.

Вот вам подсказки: как определить, звук гласный или согласный? – при произнесении гласных звуков происходит изменение положения губ, воздушная струя выходит свободно и не встречает преграду. При произнесении согласных звуков губы, язык и зубы создают препятствие воздушной струе.

Как узнать, звук звонкий или глухой? – произносим звук, закрывая ладонями уши, при произнесении звука кладем ладонь к гортани.

Определение твердости и мягкости согласного звука проводится с опорой на слуховой анализатор (звук Р – согласный, звонкий, твердый; звук Рь – согласный, звонкий, мягкий).

– Что для этого мы можем сделать? (артикуляционную гимнастику).

4. Уточнение артикуляции звуков в слуховом и произносительном плане:

– А чтобы её совсем не бояться, нужно и самим говорить звуки правильно.

– Верно! Чтобы произносить звуки правильно, нужно подготовить наш язычок.

Выполнение артикуляционных упражнений «Лягушка», «Маляр», «Чашечка», «Лошадка», «Вкусное варенье», «Фыркание».

– Теперь нужно вспомнить, как расположен язычок, губы при произнесении звука Р:

При произнесении Р рот открыт. Губы принимают положение в соответствии с последующим гласным звуком. Кончик языка и его передняя часть широко распластаны и подняты к основаниям верхних зубов, напряжены; кончик языка неплотно прилегает к верхним альвеолам и вибрирует в проходящей воздушной струе. Средняя часть спинки языка опущена, боковые края прижаты к верхним коренным зубам. Задняя часть языка отодвинута назад и слегка поднимается к мягкому нёбу. Мягкое нёбо поднято и закрывает проход в нос; голосовые складки сомкнуты и колеблются, производя голос. Выдыхаемая струя воздуха проходит посередине. Струя должна быть сильной, направленной.

Игра «Выбери транспорт».

– А на чем же мы отправимся? Давайте выберем. (Детям предлагаются картинки: кресло, корабль, мотоцикл, конь, ковёр, кровать, и так далее). Посмотрите и произнесите все виды сказочного транспорта. Что же нам подойдёт и почему? (Корабль – это транспортное средство, и в этом слове есть звук Р).

5. Развитие зрительно-пространственных представлений:

– Добраться до страны Вечной ночи нам поможет карта. Она спрятана в нашем кабинете, вы должны ее найти, я буду говорить, куда вам идти, а вы будете ее искать:

– Пройдите в центр комнаты, повернитесь направо, сделайте 2 шага вперед, поверните направо, сделайте шаг вперед, поверните налево и сделайте 3 шага вперед. Внимательно посмотрите, где может быть спрятана карта.

– А вот и наша карта, какие вы молодцы!

– Но карта тоже необычная, чтобы её открыть, нужно найти и обвести все буквы Р. Будьте внимательны, вам будут попадаться знаки похожие на эту букву, а как она правильно выглядит нужно повторить:

Обведите пальчиком букву Р на карточке, которые я вам раздала, затем возьмите карандаш и проведите дорожку внутри буквы на карточке.

Теперь вместе начертим эту букву в воздухе. У всех получилось? Тогда берите карандаши, и обводите только буквы Р.

– Проверим, все ли справились. Поменяйтесь карточками, и проверьте, всё ли так как на слайде?

– Молодцы! Теперь карту можно прочесть!

6. Развитие фонематического анализа и синтеза:

– Мы отправляемся в путь, но этот путь будет очень сложным и на нем встретится много препятствий. Посмотрите на карту, на ней обозначен наш путь. Но кажется, с этой картой что-то не так:

1. Посмотрите на картинки. Вам нужно отобрать картинки, в названиях которых содержится согласные звуки Р или Рь: 1. – в начале слова, 2. – в середине слова, 3. – в конце слова (равнина, река; горы, остров, море; двор, базар, театр).

– Сейчас я проверю, насколько вы были внимательны, скажите, какая буква встречался в каждом из этих слов? (буква Р)

2. Какая буква пропала в слове? Нам нужно отгадать, что за слова здесь написаны и подобрать нужную букву:

.авнина    Го.ы

.ека    Дво.

Мо.е     База.

Ост.ов    Теат.

– Прочитайте, что у вас получилось?

– А вот и подсказка: в этом слове звук Р находится в середине слова.

– Прочитайте эти слова по слогам. Сколько слогов в слове море? И так далее.

– Где же точно искать колдунью? Правильно, на острове.

7. Развитие мелкой моторики и графомоторных навыков.

– Смотрите, остров этот непростой. Чтобы на нём оказаться, нужно обвести его контур. Но это ещё не всё. На острове живут дикие обезьяны, они могут быть опасны. Для того чтобы они нас не покусали, нужно



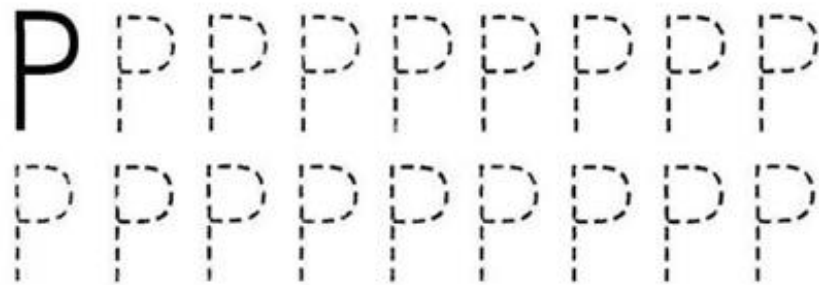
построить забор: продолжите писать букву Р до конца строчки, тогда они нас не достанут.

#### 8. Итог занятия.

– А вот и колдунья. Чтобы она перестала быть злой и отдала Шарика его хозяину, нужно рассказать Регине, что мы узнали и чему научились на нашем занятии-путешествии (дети дают ответы).

– Регина: ой, дети, какие вы молодцы, столько знаете и умеете! Спасибо, что рассказали про такие интересные звуки Р и Рь, и про букву Р. Ой! Так ведь моё имя тоже на звук Рь начинается, и пишется с буквы Р! Я не знала раньше, и говорила всем, что меня зовут Регина (горловое произношение), а все вокруг то Легиной меня назовут, то Егиной, так обидно было, я от этого и злилась. А теперь злиться мне не хочется! Эх! Держите своего щенка, и извините, что забрала его без проса. Очень он мне понравился, я хотела с ним дружить. А теперь, раз уж я не злюсь больше, я столько друзей себе найду! До свидания, ребята!

– Молодцы, хорошо поработали. Вот и подошло к концу наше занятие.



Подчеркни такую же букву,  
как внизу.

Р Ъ Ҁ Ԁ ԁ Ԃ ԃ Ԅ ԅ  
Р

Обведи в кружок все буквы Р.

Р Я Б Ъ Р Я Р Ъ Б  
Р Я Я Р

Найди и обведи все буквы Р.

Л Р Е А О Р Х И Л У Р Д Х А  
Д М А Р Н А Р П Ф В Ф Ы Й Р  
Й О В Ц С Я Ч О Р А Д В М Т  
Р Г Е Ж Р Ю А У Ц Р О Ч Ъ Я

Рисунок 17 – Материалы к занятию «Звуки [Р] и [Р'] и буква Р»