



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

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

ТЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ
СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ
ДИСЛЕКСИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С
ДИЗАРТРИЕЙ

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03.
Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) «логопедия»

Выполнила:
Студент(ка) группы
Севостьянова Екатерина Олеговна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ
Бородина Вера Анатольевна

Проверка на объем заимствований:

62,94 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

рекомендована/не рекомендована

« В » 02 2019г. кр 16

зав. кафедрой специальной педагогики,

психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск
2019

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы предупреждения дислексии у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.....	6
1.1. Закономерности развития предпосылок овладения чтением детьми старшего дошкольного возраста в онтогенезе.....	6
1.2. Особенности нарушений чтения у детей с дислексией	15
1.3. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с дизартрией	24
Выводы по 1 главе.....	32
Глава 2. Экспериментальная работа по предупреждению дислексии у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.....	34
2.1. Изучение предпосылок овладения чтением у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.....	34
2.2. Коррекционная работа по предупреждению дислексии у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.....	47
Выводы по 2 главе	55
Заключение.....	57
Список использованных источников.....	60
Приложения.....	65

ВВЕДЕНИЕ

Одной из важных задач коррекционно-логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста, имеющие такое речевое нарушение как дизартрия, является предупреждение дислексии.

На необходимость, важность, своевременность формирования навыка чтения имеющих различные речевые нарушения обращали внимание такие ученые как Р. И. Лалаева, А. Н. Корнев, А. В. Лагутина, Т. Г. Егоров, И. И. Карачевцева, Б. Г. Ананьев, Д. Б. Эльконин, А. В. Трошин и многие другие.

Распространенность нарушений чтения среди детей довольно велика. В особенности, когда мы касаемся темы детей с речевыми нарушениями. Ведь у таких детей с большей вероятностью есть риск возникновения нарушения чтения, особенно у детей с таким дефектом речи как дизартрия, при которой имеет место быть нарушение звукопроизношения, недостаточность артикуляционной моторики, изменения речевого дыхания, фонации, и просодической стороны речи.

Р. И. Лалаева отмечает, что нарушения чтения особенно распространены в специальных школах и оказывают негативное влияние на весь процесс обучения ребенка в школе, а также на его умственное и речевое развитие. Своевременное выявление этих нарушений, точное определение их патогенеза в каждом отдельном случае, отделение дислексии от ошибок чтения различного рода чрезвычайно важны для создания системы логопедической терапии для детей. Овладение грамотой является одним из важнейших требований для адаптации детей. В связи с этим знание современных концепций симптомов, механизмов дислексии у детей и умение диагностировать эти нарушения чрезвычайно важны для подготовки будущих дефектологов [25].

В связи с этими данными мы можем определить то, как важно предупреждение дислексии перед поступлением ребенка в школьное учреждение.

На основе вышесказанного можно сделать вывод о том, что профилактика нарушения чтения является важной составляющей для подготовки ребенка к школе с речевым нарушением.

Цель: теоретически обосновать, определить и апробировать содержание коррекционной работы по предупреждению дислексии у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Объект: процесс формирования предпосылок овладения чтением у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Предмет: коррекционная работа по профилактике дислексии у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и медицинскую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности сформированности предпосылок овладения чтением у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.
3. Разработать комплекс упражнений по предупреждению дислексии у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

При решении данных задач необходимо опираться на следующие методы:

- теоретические: анализ психолого - педагогической литературы по проблеме исследования; сравнение; обобщение;
- эмпирические: методы логопедической диагностики, педагогический эксперимент,
- метод количественного и качественного анализа результатов исследования.

База исследования: Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение (далее - МАДОУ) № 339 г. Челябинск, в исследовании принимало участие 5 детей с дизартрией в возрасте 6 лет.

Исходя из актуальности выбранной темы ее цели и задач, работа состоит из введения, двух глав, теоретической и практической, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ДИСЛЕКИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

1.1. Закономерности развития предпосылок овладения чтением детьми старшего дошкольного возраста в онтогенезе

В современных исследованиях чтение относится к высшим когнитивным функциям, и рассматривается в качестве целенаправленной деятельности, способствующей формированию личности, обретению дополнительного опыта, осуществляющей коррекцию поведения. В конечном счете, чтение способствует совершенствованию всей личностной сферы человека [27].

Р. Е. Левина отмечает, что по существу, усвоение чтения с психологической точки зрения можно представить в узком и широком смыслах. В узком смысле - это овладение навыком, техникой чтения. В широком смысле овладение чтением – это формирование деятельности чтения как коммуникативно-речевого процесса, включая возникновение специфической читательской мотивации или «читательского интереса». При чтении мы можем различить две стороны: техническую (соотношение визуального образа написанного слова с его произношением) и семантическую, формирование которой является основной целью обучения дошкольников и младших школьников чтению. Основная задача чтения - понимание написанного сообщения [27].

А. Р. Лурия неоднократно указывал на сложность психологии чтения, обусловленную различными психическими процессами, которые взаимодействуют по своему психологическому содержанию. Он писал, что при чтении символы перешифровываются из зрительных (графических) -

в другую систему символов - устно-речевую (артикуляторную). Процесс чтения включает в себя семантическую осведомленность и внимание, память и мышление [1].

Сложность этого процесса, по мнению Б. Г. Ананьева, в основном обусловлена его неоднородностью: чтение - это одновременно процесс прямого чувственного восприятия и опосредованное отражение реальности. Чтение нельзя считать простым актом. Это сложная деятельность, которая включает в себя такие высшие психические функции, как сенсорное восприятие и внимание, память и мысль [2]. Формирование навыка чтения составляет компонент долгого и концентрированного процесса обучения. Обучение чтению имеет свои предпосылки.

Р. И. Мартынова полагает, что самой главной задачей обучения является научить ребенка понимать написанный текст. Соответственно, развитие данного навыка у ребенка непосредственно соотносится с развитием у него такого психического процесса как восприятие. На начальном этапе у ребенка понимание возникает несколько позже, чем само восприятие. Причиной этому является длительный процесс анализа прочитанной информации. То есть, первоначально ребенок визуально воспринимает информацию, такую как буквы, слоги, слова. Это является первым процессом чтения. В данном процессе важнейшую роль играет внимание. Внимание в современной психологии и педагогике понимается как готовность психики давать правильную реакцию на внешние раздражители, поступившие на разные анализаторные системы. Зрительное внимание подразумевает включение зрительного восприятия, то есть является необходимыми основанием для процесса чтения. В качестве составляющих качеств внимания выделяют селективность, стабильность, переключаемость и распределение [32].

Глаз человека представляет собой одновременно и моторный и сенсорный анализатор. Реализуя конкретную задачу, двигательные и сенсорные функции глаза выдвигаются на первый план [32].

Г. А. Каше пишет, что в процессе обучения чтению ребенок начинает с усвоения образов букв. То есть способность ребенка дифференцировать и идентифицировать определенные буквы относится к наиболее значимым предпосылкам и условиям формирования навыка чтения у ребенка. Все буквы современного русского алфавита представляют собой плоские геометрические фигуры, отличающиеся разной степенью трудности для понимания, опознавания, восприятия ребенком. Хотя имеется место множество разных вариантов написания (шрифтов), но изначально осваиваемое печатное написание букв, включает определенные повторяющиеся компоненты: горизонтальная прямая, вертикальная прямая, наклонная прямая, овальная и полукруглая. Значит, сочетание этих элементов, их расположение в пространстве и друг относительно друга относятся к важным отличительным особенностям [20] .

Ребенку, который только начинает осваивать навык чтение, письменный текст это сложный графический код. Ребенку сложно идентифицировать всю сложность системы письма, выделить отдельные компоненты.

Дошкольнику требуется осуществить полный оптический анализ в отношении каждой буквы в целом и в отдельных частях для того, чтобы определить каждую отличить конкретную букву и выделить ее среди других, в том числе и букв похожей формы. Нельзя забывать, что во многих буквах русского алфавита отличия между ними заключаются только в пространственном положении абсолютно одинаковых компонентов. Для их различения требуется высокий уровень развития пространственных представлений и восприятия, сформированные у ребенка [20].

А. П. Воронова отмечает, что кроме того, обучаясь чтению ребенок в первый раз сталкивается с необходимостью контролировать движения глаз.

Они должны повторять топологические особенности письменного документа. В русском языке необходимо найти начало текста, далее отслеживать каждую письменную строку слева вправо и легко переключаться с одной строки на другую без пробелов и повторов. Движения глаз во время чтения составляют короткие и быстрые прыжки вдоль горизонтальной линии. Такие движения называются саккадами. Между каждым прыжком имеется пауза, которая направлена на или фиксацию объекта. Для новичка характерно производить 10-12 фиксаций на линии. Человек, бегло читающий, совершает не более 3-4 фиксаций. В начале процесса чтения глаза стараются фиксировать всю информацию полностью (буквы, слоги), что требует быть неподвижными в процессе определенного периода времени. За этот отрезок времени производится восприятие информации. После этого осуществляется новый скачок (саккада), в ходе которого глаз передвигается направо по линии письма, фиксируется новое положение. Так происходит до тех пор, пока линия не кончится. Процесс восприятия информации совершается непосредственно в точке фиксации. У движущегося глаза восприятие отсутствует [12].

Но данные перерывы в восприятии компенсируются имеющимися остаточными изображениями. Эти следовые изображения наполняют периоды движения глаза, что обеспечивает феномен непрерывности зрительных образов. Даже краткое восприятие изображения сохраняется в памяти несколько секунд. Далее происходит прочес считывания полученной информации из памяти, ее раскодирование. В процессе сканирования информации может быть понят не только процесс извлечения информации из памяти, но также упорядоченное, целенаправленное движение глаза над воспринимаемым объектом для полного распознавания и всестороннего изучения его деталей. Нельзя не отметить то факт, что направление осмотра и сам его порядок являются индивидуальной характеристикой, которая осуществляется каждым ребенком самостоятельно и в достаточно раннем возрасте [12].

Понимание дошкольником оптического изображения написанной буквы тоже подразумевает использование способности ребенка сохранить и воспроизвести визуальный отпечаток в собственной памяти. То есть, узнавание текста сходно с другими познавательными процессами, в рамках которых человек воспринимает визуальный объект и потом сравнивает свое представление о нем.

Соответственно для формирования навыка чтения необходимы следующие предпосылки: сформированный процесс зрительного восприятия, зрительного внимания, кратковременной зрительной памяти и развитие пространственных представлений.

И. Н. Садовникова пишет, что в процессе чтения, информация в головном мозге передается из одного имеющегося кода в другой код. Воспринимая устной речью человек применяет аудиокод. В аудиокоде значение каждого слова определяется последовательностью нескольких произнесенных тонов. Процесс чтения несколько отличается: графический код при чтении соотносится с аудиокодом, только после этого становится возможным понять прочитанное. Это означает, что визуальное восприятие ребенком графем (букв) в процессе чтения необходимо сопровождать переводом визуальной информации в акустический или моторный аналог. Такой процесс несет название транскодирования, когда невербальная информация переходит в устную форму [37].

А. Н. Корнев отмечает, что для создания условий развития навыка чтения необходим высокий уровень сформированности фонетических и фонематических аспектов языка. То есть ребенок должен быть способен анализировать речь с фонетической стороны. Такой сложный процесс уже включает. выбор звука в общем языковом потоке и конкретная ориентация на фонетическую сторону языка, которая развивается в старшем дошкольном возрасте посредством обучения в дошкольном учреждении или в ранние школьные годы в связи с началом грамотности. Кроме того, А. Н. Корнев считает необходимым и сформированное фонематическое

восприятие, которое подразумевает способность ребенка различить общее звучание на основе нескольких параметров. Ребенок старшего дошкольного возраста должен осуществлять контроль собственного устного высказывания, а также уметь выявить ошибки в чужой речи [22].

Авторы, занимающиеся данной проблемой отмечают (Т. Г. Егоров, Л. Ф. Спирина и др.), что для детей, имеющих достаточную речевую готовность к школьному обучению, характерна способность к анализу и синтезу звукового состава речи. В случае, если ребенку необходимо осуществить речезвуковой анализ, то ребенок вполне способен выполнить данное задание [16].

То есть, способность произвести дифференциацию звуков речи на слух, уметь выделить выделять смыслоразличительные признаки звуков артикуляционно, объединяемые понятием представления о фонеме, также относится к предпосылкам овладения навыкам чтения. Если ребенок имеет нечеткий образ звука, то и затрудняется в сравнении звука с буквой.

В качестве следующей предпосылки развития навыка чтения у ребенка выделяется развитие лексико-грамматической стороны речи. Авторы Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина, Г. В. Чиркина А. В. Ястребова, Р. И. Лалаева и др. в качестве данной группы предпосылок выделяют:

а) имеющийся достаточный лексический запас. Ребенку, для того, чтобы понять прочитанную информацию, следует знать общую информацию о предмете чтения, что подразумевает широкий кругозор;

б) сформированность представления о полном морфологическом составе прочитанного слова, а также правилах согласования слов в предложении, что подразумевает способность к предвосхищению понимания содержания прочитанного текста [46].

В педагогическом аспекте Т. Г.Егоров [16] выделяет следующие четыре ступени формирования навыка чтения:

1) овладение звуко-буквенными обозначениями;

- 2) послоговое чтение;
- 3) становление синтетических приемов чтения;
- 4) синтетическое чтение.

Для описанных ступеней имеются качественные характеристики освоения, соответствующая психологическая структура, задачи и способы освоения действий, а также характерные трудности, с которыми может встретиться ребенок

Овладение ребенком звуко-буквенными обозначениями реализуется в процессе добукварного и букварного периода развития речи ребенка. Но психологическая структура данной ступени развития навыка чтения отличается в добукварный и букварный периоды. На этой ступени ребенок становится способным проводить анализ звукового потока речи, конкретного предложения, умеют разделить слово на отдельные слоги и звуки. Осуществив выделение звука, ребенок производит его сличение в визуальном образе на письме, то есть с буквой [16].

Далее в процессе собственно чтения он реализовывает синтез отдельных букв в слоги и целые слова, приводит в соответствие прочитанное слово с таким же словом в звучании устной речи.

В логопедической литературе И. Н. Садовникова [37] показывает следующие предпосылки успешного освоения навыка чтения у детей:

- отсутствие органических речевых расстройств;
 - отсутствие наследственной предрасположенности к дислексии, когда передается качественная незрелость отдельных мозговых структур, участвующих в организации письменной речи.
 - отсутствие трудностей становления процесса латерализации (функциональной асимметрии в деятельности парных сенсомоторных органов). Это может явиться причиной нарушений речевого развития.
- В случаях задержки процесса латерализации и при различных формах «конфликта доминирования» затруднен корковый контроль за многими видами деятельности;

- отсутствие расстройств, имеющих место в обширной области праксиса и гнозиса, обеспечивающих восприятие пространства и времени, ибо важнейший фактор дислексии заключается в трудности нахождения исходной точки в пространстве и времени, а также в анализе и воспроизведении точной пространственной и временной последовательности;
- сформированность произвольной моторики;
- достаточность слухо-моторных координации и чувства ритма.

Во время чтения, как описывает Эльконин Д.Б., первыми визуально воспринимаются графические изображения, далее буквы различаются и распознаются в соответствии с их звуковыми значениями. «Однако восприятие и различение букв является лишь внешней частью процесса чтения, который скрывает самые существенные и фундаментальные действия со звуками языка» [45].

Не звук - это название буквы, но буква - это знак, символ, имя для звука речи. Поэтому сложный процесс освоения тональных буквенных обозначений начинается со знания тональной стороны речи, с различения и выбора речевых звуков. И только тогда предлагаются буквы, которые представляют собой визуальные изображения звуков. Ввиду этого аспекта процесса назначения тональных букв можно утверждать, что буква выучена правильно и успешно в следующих случаях [45]:

а) если ребенок различает звуки речи, т.е. когда у него имеется четкий образ звука и когда звук не смешивается с другим ни по слуху, ни артикуляторно. Если нет четкого образа звука, соотношение звука с буквой становится затруднительным. Одна и та же буква может соответствовать не одному, а двум или более смешанным звукам, и, наоборот, разные буквы могут упоминаться как один и тот же звук. Усвоение буквы происходит медленно, в этом случае не закрепляется определенный тон после буквы.

б) Если у ребенка есть представление об обобщенном звуке, о фонеме. Известно, что звук в речевом потоке и изолированный тон не идентичны.

Звук языка обладает определенными физическими свойствами, определенными признаками, значимыми и несущественными для конкретного языка (И. Бодуэн де Куртенэ, Л. В. Щерба и др.). Важными являются семантические отличительные особенности звука, которые служат для передачи значения слов, то есть для их изменения, тем самым изменяя значение слова.

Р. И. Лалаева выделяет в качестве основных предпосылок развития навыка чтения у детей следующие процессы:

- фонематическое восприятие (дифференциация фонем);
- фонематический анализ;
- зрительный анализ и синтез (дифференциация букв);
- пространственные представления;
- зрительный мнезис (запоминание букв) [25].

В процессе чтения ребенок выполняет следующие действия:

- восприятие графического образа слова;
- перевод графической формы в звуковую;
- понимание прочитанного [22].

Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская, Р. И. Лалаева основными условиями успешного овладения навыком чтения считают:

- сформированность устной речи, фонетико-фонематической ее стороны (произношения, слуховой дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза),
- лексико-грамматического анализа и синтеза, лексико-грамматического строя,
- достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа, синтеза и мнезиса [10].

Аналогичного мнения придерживается и Р. И. Мартынова, выделяя следующие функции в качестве условий успешного развития навыка чтения:

а) звукопроизносительной стороны речи (нельзя предлагать ребенку букву, если звук, который она обозначает, отсутствует либо искажается в устной речи ребенка);

б) фонематического восприятия (дифференциации, различения фонем) и фонемного анализа (возможности выделения звуков из потока речи), в противном случае ребенок в последующем может смешивать и буквы, обозначающие звуки, не дифференцируемые на слух.

в) зрительного анализа и синтеза, а также зрительной памяти (способности определять сходство и различие между буквами и возможность запоминать зрительный образ буквы);

г) пространственных представлений (способности определять расположение элементов букв в пространстве и дифференцировать сходные по написанию буквы) [32].

Таким образом, чтение - сложный психофизиологический процесс, направленный на расшифровку и понимание письменного сообщения.

Обобщая имеющиеся представления, упомянем наиболее важные предпосылки развития навыка чтения:

- полноценность владения речевыми звуками (правильное их произношение, умение различать на слух),
- навыком звукового анализа и синтеза, сформированностью фонетической стороны речи и ее грамматического строя;
- достаточность словарного запаса;
- владение связанной речью;
- зрительное восприятие;
- сформированность зрительно-пространственных представлений.

1.2. Особенности нарушений чтения у детей с дислексией

Представления о дислексии развивались в логопедической науке и практике в течение длительного периода.

Для ранних представлений, описанных в исследованиях М. Е. Хватцева, характерна связь нарушений всех видов письменной речи с имеющимися нарушениями звукопроизношения. Если происходило исправление произношения, а нарушения чтения письма не менялись, то М. Е. Хватцев считал это проявление стойкости имеющихся дефектов между звуками и буквами. В дальнейшем М.Е. Хватцев несколько изменил свое мнение и подходил к определению нарушений письменной речи гораздо более избирательно. На основе изучения сложности структуры письменной речи, он выделил несколько форм дислексии и дисграфии. Многие его представления остаются достаточно актуальными в логопедии и в настоящее время [42].

Рассмотрим имеющиеся представления о нарушении чтения в современной логопедической литературе. Термин «алексия» означает полное отсутствие навыка чтения, его невозможность. Термины «дислексия», «дислексия развития», «эволюционная дислексия» характеризуют нарушения развития процесса чтения, которые следует отличать от других нарушений, например в случае афазии действие чтение распадается.

Л. С. Волкова С. Н. Шаховская, Р. И. Лалаева дают следующее определение «дислексия частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера» [10].

В настоящее время наблюдается нарастающая тенденция развития частоты нарушений чтения у детей. Так, европейские авторы отмечают, что среди детей с нормальным уровнем интеллекта частота дислексии достигает 10%. Р. Беккер отмечает, что нарушения чтения имеют 3% детей начальных классов массовой общеобразовательной школы. Среди детей, имеющих

тяжелые нарушения речи, количество детей с дислексией может достигать 22% [5]. Р. И. Лалаева приводит следующие цифры: дети начальных классов, обучающиеся во вспомогательной школе, в 62% случаях имеют нарушения чтения [25]. А. Н. Корнев, изучив процесс чтения у детей общеобразовательных школ, отметил, что у 4,8% имеется дислексия в возрасте 7-8 лет. Если же ребенок обучается в школе для детей с ЗПР и ТНР, то частота проявления дислексии составляет 20-50%. Имеются и гендерные различия в проявлении дислексии, так мальчики гораздо чаще встречаются с проблемой нарушения чтения (в 4,5 раза) [23].

Дислексия является частично специфическим нарушением процесса чтения из-за недостаточного образования (нарушения) высших психических функций и проявляется в повторяющихся ошибках постоянного характера.

Современный анализ проблемы расстройств чтения основан на понимании сложной психофизиологической структуры процесса чтения в норме и особенностей возможности детей овладеть этой способностью.

Вопрос этиологии дислексии до сих пор остается спорным.

Некоторые авторы (М. Лами, К. Лонай, М. Суле, Б. Хальгрэн) обнаружили наследственную предрасположенность к нарушениям чтения. Изучение дислексии у близнецов позволило авторам сделать вывод о наследственном характере некоторых факторов, ответственных за возникновение (латерализация травмы, задержка речевого развития) дислексии[44].

Большинство авторов отмечают наличие патологических факторов, влияющих на пренатальный и постнатальный периоды. Этиология дислексии связана с биологическими и социальными факторами. Проблемы с чтением могут быть вызваны органическими и функциональными причинами. Дислексия может возникать при органическом повреждении областей мозга, участвующих в процессе чтения (например, афазия, дизартрия, алалия) [20].

Функциональные причины могут быть связаны с воздействием

внутренних (например, долгосрочных физических заболеваний) и внешних факторов (неправильный язык других людей, двуязычие, неадекватное рассмотрение языкового развития ребенка у взрослых, отсутствие языкового контакта), которые задерживают формирование психических функций, возникающих при чтении [20].

Это означает, что в проявлении дислексии можно выделить несколько групп факторов: генетические, экзогенные факторы (патология беременности, родов, детские инфекции, травмы головы).

Дислексия у детей с относительно нетронутым интеллектом представляет собой частичную задержку психического развития, характеризующуюся рядом характеристик: сочетание с психическим инфантилизмом, выраженная неравномерность психического развития, определенные особенности структуры интеллекта, недоразвитие последовательных и одновременных процессов, нарушение психического функционирования кратковременная акриловая память и т. д.

Дислексия вызвана недостаточной степенью развития умственных функций, которые осуществляют чтение в нормальных условиях (визуальный анализ и синтез, пространственное представление, фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез, недоразвитие лексико-грамматической структуры речи).

По мнению Р. Е. Левиной, детям с нарушениями чтения затруднена ориентировка в пространственных направлениях, при определении понятий вправо и влево, вверх и вниз. Существует неточность в определении формы и размера. Недостаток формирования оптически-пространственных представлений проявляется в невозможности воспроизвести заданную форму при сборке целых деталей в процессе строительства [27]. Обнаружена задержка дифференциации правой и левой части тела, поздняя латерализация или травма (левша, смешанное доминирование).

А. П. Воронова отмечает, что у детей с дислексией наблюдаются нарушения произношения, бедность в словаре и неточности в

использовании слов. Они неправильно оформляют речь, избегают сложных фраз, ограничиваются короткими предложениями, часто имеют нарушения связной речи [12].

Учитывая частоту речевых расстройств при дислексии, многие авторы считают, что речевые расстройства и расстройства чтения являются результатом одного этиопатогенетического фактора (Б. Халгрэн, С. Борел-Мезони, Р. Е. Левина, Л. Спинова) причины и компонента патологического механизма [27].

В легких случаях эти нарушения обнаруживаются только на этапе овладения письменным языком. В трудных случаях устная речь нарушается в первую очередь, а нарушения чтения и письма распознаются позже. По словам Р. Е. Левиной, недостаточная сформированность системы фонем является основанием для нарушения чтения [27].

Если при начале процесс овладения чтением у ребенка имеется недостаточное развитие фонетико-фонематической стороны речи, то они сопровождаются нестойкостью формирования речевых представлений и обобщений. Р. Е. Левина, Г. А. Каше, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спинова отмечают, что это вызывает значительные затруднения при овладении ребенком звуковым анализом слова. Ребенок при этом отличается частичным выборочным неусвоением букв, основной причиной которого становится не слабость запоминания графических начертаний, а общей несформированностью обобщения слышимых звуков [44].

Р. Е. Левина пишет «Не буква как рисунок, носящий название соответствующего звука, а графема — графическое обозначение фонемы — составляет единицу чтения и письма». То есть, в случае, когда конкретная форма буквы не может быть соотнесена ребенком с фонемой как выражением обобщенного звука, то усвоение звукового анализа характеризуется механистичностью [27]. Только те звуки, которые ребенок может легко воспринять и верно произнести, он может с легкостью связать с написанием буквы. Трудности в формировании обобщенного

представления связаны с искажением, заменой, нечетким произношением звуков в речи. Причиной в данном случае является низкий уровень фонематического восприятия ребенка. Для данных детей трудности представляет и слияние звуков в целые слоги. Навык слитного чтения требует прежде всего связи буквы со звуком, отделив его от других звуков. Также необходимо формировать представление об его обобщенном звучании. Умение слияния звуков в слоги означает произнесение их таким образом, чтобы они звучали как в устной речи. Нарушение представлений о звуко-буквенном составе слова затрудняет и развитие обобщенных звуко-слоговых образов [27].

По И. Н. Садовниковой следующие нарушения процесса чтения связаны с несформированностью лексико-грамматической стороны речи. Наличие замены отдельных слов в процессе чтения может иметь причиной не только имеющиеся фонетические сходства, недостатки произношения или неспособность различения отдельных звуков. Причиной может стать трудности выявления синтаксических отношений в целом предложении. Такие дети не имеют направленности на осуществление морфологического анализа всех слов в предложении, процесс анализа тоже представляет трудности. Так, при нормальном речевом развитии ребенок по началу фразы уже может догадаться о грамматической форме и общем смысле окончания предложения. Основой для таких предположений является существующие представления о законах языка, имеющееся чувство языка [37].

При нарушении лексико-грамматических обобщений у ребенка нет четких языковых обобщений, поэтому закономерности грамматического изменения слов, правила их связи в предложении также не сформированы. Попытки смысловых догадок могут полностью отсутствовать или привести ребенка в неправильным выводам, что вызывает ошибки определенного характера. Проявляются такие ошибки в аграмматизме. Ребенок не может освоить тонкие грамматические нюансы. Сочетание бедного лексического запаса и недостаточно развитые грамматические обобщения при водит к

возникновение трудностей в понимании прочитанного текста.

Таким образом, причинами возникновения дислексии становятся следующие факторы: нарушение фонематического восприятия (дифференциации фонем), фонематического анализа и синтеза, несформированность лексико-грамматического строя речи. Основной же причиной развития дислексии является недоразвитие языковых обобщений, в том числе фонематических, морфологических, синтаксических.

Приведем основные механизмы развития дислексии, предложенные Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской:

1) несформированность сенсомоторных операций (зрительно-пространственный анализ букв и их сочетаний в слове);

2) несформированность языковых операций, операций со звуками, слогами, словами и предложениями в тексте (фонематический, морфологический, синтаксический уровень);

3) нарушение семантических операций (соотнесение со смыслом) [10].

Имеются различные классификации дислексии, которые опираются на разные основания: проявления, степень выраженности нарушений чтения (Р. Беккер) [5], нарушения деятельности анализаторов, участвующих в акте чтения (О. А. Токарева) [40], нарушение тех или иных психических функций (М. Е. Хватцев, Р. Е. Левина и др.) [27], учет операций процесса чтения (Р.И.Лалаева) [25].

Можно выделить два вида дислексии по основным ее проявлениям: литеральная, которая обычно проявляется в неумении или наличии трудности усвоения отдельных букв, а также вербальная, выражающаяся в имеющихся трудностях чтения целых слов.

Б. Беккером описывается следующая классификация: врожденная словесная слепота, дислексия, брадилексия, легастения, врожденная слабость чтения. Он в основу разделения дислексии выносит степень проявления нарушений [5].

О. А. Токаревой дислексии разделяются по виду анализаторов, которые затрагивает первичное нарушение: слуховой, зрительный или двигательный. Соответственно, выделяется акустическая, оптическая и моторная виды дислексии. Автор считает, что наиболее часто встречается акустическая дислексия. Она характеризуется недифференцированностью слухового восприятия, недостаточным развитием звукового анализа. Основными трудностями являются слияние букв в слоги, слова, причинами чего является то обстоятельство, что буква не связывается у ребенка с фонемой, ребенок недостаточно четко разделяет звуки, сходные по звучанию (свистящие и шипящие, звонкие и глухие и т. д.) [40].

О. А. Токарева пишет, что подобные акустические нарушения могут проявляться при задержке речевого развития, а также таких диагнозах как дизартрия и дислалия. То есть, она подтверждает связи между устной и письменной речью детей, делается акцент на единстве процесса развития речи [40].

Оптическая дислексия, по О. А. Токаревой, проявляется в неустойчивость проявления зрительного восприятия и представлений. Ребенок затрудняется в усвоении букв и соотнесении их со звуками. Ребенок не может четко дифференцировать визуальный образ буквы. Одна буква может в разное время быть воспринята по-разному. Похожие по написанию буквы смешиваются, ребенок не может их четко зрительно узнать (вербальная дислексия) [40].

Моторная дислексия, по О. А. Токаревой, характеризуется трудностями в осуществлении подконтрольного движения глаз [40].

М.Е.Хватцев по нарушенным механизмам выделяет фонематическую, оптическую, оптико-пространственную, семантическую и мнестическую дислексию. Для детей, по его мнению, могут быть фонематические и оптические формы дислексий. Семантическая и мнестическая являются проявлениями афазии и сопровождают органические поражения головного мозга. Однако, классификация М. Е. Хватцева не включает все имеющиеся

случаи нарушения чтения и пропускают отдельные операции [42].

С учетом нарушенных операций процесса чтения Р.И. Лалаева выделяет следующие виды дислексий: фонематическую, семантическую,agrammaticкую, мнестическую, оптическую, тактильную [25].

Наличие речевых нарушений зачастую сопутствуют и неречевые нарушения. В качестве примера следует выделить нарушение пространственных представлений, не входящие в основную симптоматику дислексии.

Приведем характерные для дислексии группы речевых ошибок по Т.Г.Егорову:

1. Замены и смешения звуков при чтении, чаще всего фонетически близких звуков (звонких и глухих, аффрикат и звуков, входящих в их состав, и др.), а также замены графически сходных букв (Х — Ж, П — Н, З — В и др.).

2. Побуквенное чтение — нарушение слияния звуков в слоги и слова, буквы называются поочередно, «бухштабируются» (р, а, м, а).

3. Искажения звуко-слоговой структуры слова, которые проявляются в пропусках согласных при стечении, согласных и гласных при отсутствии стечения, добавлениях, перестановках звуков, пропусках, перестановках слогов и др.

4. Недостаточный уровень понимания прочитанного. Проявляются они могут как на уровне слова, так и на уровне всего текста, в то время как техническая сторона чтения в норме.

5. Аграмматизм при чтении. Данное проявление соответствует аналитико-синтетической и синтетической ступени. Ребенок не может правильно определить падежные окончания, неправильно согласовывает разные части речи и т.д. [16]

Подобные проявления находятся в зависимости как от вида дислексии, так и от ее выраженности.

Обобщив данные относительно предпосылок возникновения

нарушений чтения, представляем таблицу, в которой отражена характеристика предпосылок нарушения чтения (дислексии).

Таблица 1

Характеристика предпосылок нарушения чтения (дислексии)

Предпосылки	Проявления дислексии (определенные ошибки которые ребенок допускает при чтении)
Звуковая сторона	Искажения звуко-слоговой структуры слова Аграмматизм при чтении
Фонематическое восприятие	Побуквенное чтение Замены и смешения звуков при чтении, чаще всего фонетически близких звуков Нарушения понимания прочитанного
Зрит анализ и синтез	Замены графически сходных букв Нарушения понимания прочитанного
Пространственные представления	Замены графически сходных букв

Таким образом, нарушения чтения у детей являются распространенным речевым расстройством, имеющим разнообразный и сложный патогенез. Одной из наиболее распространенных причин возникновения нарушений чтения является дизартрия.

1.3. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

Диагноз дизартрия описывается латинским термином, означающим расстройство членораздельной речи – произношения (дис – нарушение признака или функции, артрон – сочленение). Разные авторы дают несколько различающиеся определения данного заболевания, встречаются более широкие трактовки, когда к дизартрии относят и нарушения артикуляции, голосообразования, темпа, ритма и интонации речи.

По определению М.А. Поваляевой, дизартрия – это нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата [36].

По мнению Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской, Е.М. Мастюковой, ведущим дефектом при дизартрии является нарушение звукопроизносительной и просодической стороны речи, связанное с органическим поражением центральной и периферической нервной системы [10].

Дизартрия нередко наблюдается у детей, страдающих детским церебральным параличом (ДЦП). По данным Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой, дизартрия при ДЦП проявляется в 65-85% случаев [17].

Классификация клинических форм дизартрии основана на выборе различных мест повреждения головного мозга.

Диагноз дизартрия означает, что речь ребенка смазана и нечетка. Темп речи также нарушен. Ребенок может говорить либо в ускоренном (тахилалия), либо в уменьшенном (брадилалия) темпе. Отрезки замедленной и ускоренной речи могут чередоваться. Это приводит к нечеткости в построении фраз, недоговаривании предложений. Ребенок не может правильно расставить смысловые ударения и паузы. Пропускаются звуки и целые слоги. Нарушения касаются и голоса. Голос может быть как тихим, так и неравномерным. Проявляется хриплость, гнусавость. Так, по словам Л. О. Бадаляна, для голоса ребенка с дизартрией характерна слабость, нарушения модуляции [4].

Возникновение голоса и его контроль зависит от вибрации голосовых связок. Дизартрия может быть обусловлена парезом мышц голосового аппарата, когда имеют место нарушения вибраций. В этом случае сила голоса снижается. В результате нарушений затрудняется произношение звонких согласных, ребенок заменяет их глухими. Произношение глухих согласных не требует колебаний голосовых связок [4].

Движения гортани непосредственно связаны с движениями языка, неба, челюсти, поэтому артикуляционные нарушения сопровождаются голосовыми[3]. Парезы дыхательных мышц, нарушения регуляции дыхания, расстройства координации между артикуляцией и дыханием приводит к нарушению дыхания в процессе речи. Это укорочение выдоха, нарушения ритма дыхания в ходе речевого высказывания. У детей часто полуоткрыт рот, при этом, выдох они осуществляют через нос. В то же время произвольно дышать через нос дети не могут.

По мнению О. В. Правдиной, с неврологической точки зрения различают следующие основные виды дизартрии: бульбарную, псевдобульбарную, подкорковую, мозжечковую и корковую [35].

При бульбарной дизартрии нарушения затрагивают мышцы, участвующие в артикуляции. Эти мышцы затронуты параличом или парезом из-за поражения языкоглоточного, блуждающего и подъязычного нервов или их ядер.

Данный вид дизартрии, согласно представлениям Т. Б. Филичевой, возникает, когда имеется воспаление или опухоль продолговатого мозга. В результате разрушению подвергаются ядра двигательных черепно-мозговых нервов [41]. Парез или паралич касается мышц гортани, глотки, языка, мягкого неба. Ребенку бывает трудно глотать твердую и жидкую пищу, трудно жевать. Недостаточная подвижность голосовых складок, мягкого неба приводит к специфическим нарушениям голоса: он становится слабым, назализованным. Дети не произносят звонкие звуки. Мышцы языка, гортани, глотки атрофируются, тонус мышц снижается. Соответственно, у ребенка нарушается звукопроизношение, проявляется невнятная и нечеткая речь. Также характерна амимичность лица. Кроме того, М. А. Поваляева выделяет псевдобульбарную дизартрию, которая вызывается центральным параличом мышц, которые иннервируются языкоглоточным, блуждающим и подъязычным нервами, вследствие двустороннего поражения двигательных корково-ядерных путей [36].

О. В. Правдина псевдобульбарную дизартрию подразделяет на паретическую и спастическую в зависимости от клинических проявлений. Спастическая форма называется из-за возникновения выраженных спазм фонационной и артикуляционной мускулатуры. Наблюдается преобладание спазм над парезами в артикуляционных мышцах. В результате возникновения спазмов подвижность артикуляционных мышц значительно снижается. Любой центральный парез приводит к нарушению тонких изолированных движений. В наибольшей степени страдает движение языка вверх. Также могут быть нарушены движения языка вниз, вперед, вправо и влево. В качестве другой специфической особенности проявления данного вида дизартрии можно выделить наличие синкинезий. Одной из наиболее часто встречающейся синкинезии логопеды выделяют проявляющееся движение нижней челюсти и нижней губы, в то время как ребенок пытается поднять вверх кончик языка. Также у детей сохраняются автоматические рефлекторные движения, а произвольные движения отсутствуют. То есть ребенок может кашлять, зевать, плакать, но неспособен произвольно открыть рот и произнести звук А. Аналогичным образом, ребенок может высунуть язык и облизать губы, то по инструкции логопеда не может высунуть язык [35].

Л. И. Белякова различает несколько степеней выраженности спастической формы дизартрии. Первый уровень – легкая степень дизартрии. У ребенка остается достаточно внятная речь. Отдельные звуки ребенок произносит нечетко. Имеется нерезкая спастичность артикуляционных мышц, которые можно явно выявить посредством проведения функциональных проб. Вторым уровнем является средняя степень. В этом случае нарушения затрагивают значительную часть звуков. Речь ребенка становится невнятной. Нарушения звукопроизношения касаются нескольких групп звуков. Имеются выраженные синкинезии, затрагивающие как мышцы лица, так и мышцы конечностей. Характерно прерывание речи достаточно длительными паузами [8]. В дальнейшем,

если не проведены специальные лечебно-корректирующие мероприятия, тугоподвижность мышц нарастает, повышается ригидность движений. В особо тяжелых случаях наблюдается анартрия.

Обратимся к описанию второй формы псевдобульбарной дизартрии – паретической дизартрии. Эта форма встречается наиболее часто. Ее можно отнести к смешанным формам. В качестве основной причины нарушений речи при данной форме выделяют наличие спастического пареза артикуляционной и фонационной мускулатуры. В том случае, когда имеется четкое доминирование спастического напряжения мышц, у ребенка может изолированно наблюдаться паралич органов, участвующих в речевой деятельности (губы, мимические мышцы языка, нижняя челюсть) [35]. Симптомы, проявляющиеся у конкретного ребенка, зависят от места и степени поражения мышц.

Слюнотечение или гиперсаливизация, по мнению Л. О.Бадаляна, характерная именно для псевдобульбарной дизартрии, когда имеется ограничение мышц языка. Также значимыми причинами являются нарушение произвольного глотания и парез губных мышц. Слюнотечение может усиливаться из-за недостаточного самоконтроля и слабовыраженных ощущений в речевом аппарате [4].

В работах Л. И. Беляковой выделена еще гиперкинетическая форма. Такой вариант псевдобульбарной дизартрии является достаточно распространенным в логопедической практике. При нем поражения затрагивают как пирамидные пути, так и подкорковые ядра и их связи [8].

Мышцы спастически напряжены, наблюдается тремор. Особо выражены нарушения просодической стороны речи, когда речь ребенка становится невнятной. Также значительно затрудняется автоматизация звуков, которое вызвано нарушением ощущений позы у ребенка и сокращений мышц при речи. Характерны также нарушения темпа речи.

Следующей формой по Т. Б. Филичевой, является подкорковая (экстрапирамидальная) дизартрия. Главные нарушения касаются

подкорковых узлов головного мозга. Клиническая картина включает изменения в мышечном тоне и гиперкинезы (насильственные неконтролируемые движения). Гиперкинезы обычно усиливаются в речи, но могут иметь место и в состоянии покоя [41]. При наличии подкорковой дизартрии может иметь место и снижение слуха у ребенка, которое еще больше осложняет имеющийся речевой дефект.

Следующим видом нарушения является мозжечковая дизартрия. М.А. Поваляева относит к ней нарушения произносительной стороны речи, которая возникает из-за недостаточной иннервации речевого аппарата, вызванной нарушениями в области мозжечка. Также нарушения могут затрагивать связи мозжечка и других отделов ЦНС, лобно-мозжечковые пути [36].

У ребенка при этой форме наблюдается асинхронность между дыханием и артикуляцией. Это приводит к замедлению речи, наличии толчков, нарушение модуляций в ударениях. К концу фразы речь затихает, что называется в логопедии «скандированной речью». Данная форма нарушения речи редко встречается в чистом виде.

Еще одним видом является корковая дизартрия. Причинами ее появления становятся нарушения в коре головного мозга, которые отвечают за работу мышц, участвующих в артикуляции. Согласно представлениям Т. Б. Филичевой, выявить и распознать корковую дизартрию достаточно трудно. Нарушения касаются произвольно артикуляционной моторики. Имеется сходство в проявлениях с моторной алалией, так как нарушения затрагивают произношение сложных слов. Детям трудно переключаться от одного звука к другому, менять артикуляционные позы в случае быстрой речи заминки напоминают заикание [41].

Таким образом, дизартрия относится к достаточно часто встречающимся логопедическим расстройствам, которое отличается

сложностью. Основной причиной нарушений произношения является недостаточная иннервация речевых мускулов.

При дизартрии уровень нарушения звукопроизношения может быть выражен в разной степени. Это зависит от степени и специфики поражения нервной системы.

Приведенная характеристика речевого развития детей дошкольного возраста с дизартрией показывают, что они нуждаются в систематическом специальном обучении, направленном на преодоление дефектов звуковой стороны речи, развитие лексического запаса и грамматического строя речи.

А также мы приходим к выводу, что из-за нарушения звукопроизношения у детей с дизартрией страдает звуко-слоговая структура слова при чтении.

Таблица 2

Проявления дислексии у детей с дизартрией

Предпосылки	Проявления
Звуковая сторона	Наблюдаются искажения звуко-слоговой структуры слова Многочисленные ошибки при употреблении лексико-грамматических категорий.
Фонематическое восприятие	В течение длительного времени не могут освоить способ слияния гласных и согласных. Преобладает побуквенное чтение. Характерны замены и смешения фонетически близких звуков при чтении. Возникают проблемы при запоминании букв и соотношению их со звуком речи. Не понимают или плохо понимают и не могут объяснить прочитанное или подобрать картинку, которая обозначает смысл прочитанного
Зрит анализ и синтез	С трудом учатся звуковому анализу и синтезу слов. Замены графически сходных букв Многочисленные повторения отдельных букв или слогов Чтение по догадке с частой заменой одного слова другим Не могут понять прочитанное
Пространственные представления	Возникают проблемы при запоминании графически сходных букв

Таким образом, предпосылки нарушения чтения в детей с дизартрией приводят к возникновению следующих нарушений: чтение по догадке с частой заменой одного слова другим; многократное повторение отдельных букв или слогов, пропуски, перестановки, замена и т.д. Это нередко приводит к искажению прочитанного, к неправильному пониманию смысла, обуславливает резкий замедленный темп чтения, восприятие слова во фразе изолированно; дети не учитывают характерных лексико-грамматических связей слов, а если и учитывают, то не могут сгруппировать слова по принципу лексической и грамматической связей в отдельности.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Проанализировав теоретические основы предупреждения дислексии у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, мы определили закономерности развития предпосылок овладения чтением детьми старшего дошкольного возраста в онтогенезе.

Авторы А.Н. Корнев Р.И. Лалаева, Л.С. Волкова, И.Н. Садовникова, С.Н. Шаховская и др. отмечают, что чтение – это достаточно сложный механизм восприятия графической информации. Четкого определения, отражающего суть процессов, происходящих в мозгу человека, не существует. Помимо физиологических процессов (зрительное восприятие) и мыслительных (логическая обработка) в процессе чтения участвуют также и образное мышление, и чувственное восприятие, и целый ряд других разнообразнейших инструментов человеческого сознания.

Основными условиями успешного овладения навыком чтения являются:

- сформированность устной речи, фонетико-фонематической ее стороны (произношения, слуховой дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза),
- лексико-грамматического анализа и синтеза, лексико-грамматического строя,
- достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа, синтеза и мнестиса.

Проявление нарушений чтения называется дислексией. Это частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера. Оно

исследовано в работах М. Е. Хватцева, Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской, Р. И. Лалаевой, А. П. Вороновой, Р. Е. Левиной, Г. А. Каше и др.

Обобщив данные относительно предпосылок возникновения нарушений чтения, представлена таблица, в которой отражена характеристика предпосылок нарушения чтения (дислексии)

Одной из наиболее распространенных причин возникновения нарушений чтения является дизартрия. Дизартрия относится к достаточно часто встречающимся логопедическим расстройствам, которое отличается сложностью. М. А. Поваляевой, Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой отмечается, что основной причиной нарушений произношения является недостаточная иннервация речевых мускулов.

Предпосылки нарушения чтения в детей с дизартрией приводят к возникновению следующих нарушений: чтение по догадке с частой заменой одного слова другим; многократное повторение отдельных букв или слогов, пропуски, перестановки, замена и т.д. Это нередко приводит к искажению прочитанного, к неправильному пониманию смысла, обуславливает резкий замедленный темп чтения, восприятие слова во фразе изолированно; дети не учитывают характерных лексико-грамматических связей слов, а если и учитывают, то не могут сгруппировать слова по принципу лексической и грамматической связей в отдельности.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ДИСЛЕКСИИ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ

2.1. Изучение предпосылок овладения чтением у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

Исследование организовано на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения (далее - МАДОУ) № 339 г. Челябинск.

В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста логопедической группы со стертой псевдобульбарной дизартрией – 5 человек.

Целью исследования является изучение предпосылок овладения чтением у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

1. Подбор методик диагностики предпосылок овладения чтением у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.
2. Проведение логопедического обследования предпосылок овладения чтением у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.
3. Количественный и качественный анализ полученных результатов логопедического обследования.

При подобном диагнозе нарушена только произносительная сторона речи (долго не формируются свистящие, которые в норме должны сформироваться к четырем годам). Может быть немного ускорен темп речи. Внешне похоже на функциональную дислалию.

В первой главе были определены предпосылки овладения чтением детьми. Дети с дизартрией могут иметь нарушения в формировании данных предпосылок. Поэтому были подобраны методики, которые

позволят выявить уровень развития таких предпосылок овладения чтением, как состояние звукопроизношения, фонематическое восприятие, пространственные представления и зрительное восприятие, у детей с дизартрией.

Каждая методика в более подробном виде будет представлена в приложениях

1. Методика исследования звукопроизношения. (приложение 1)

Исследование звукопроизношения опиралось на методику Лопатиной Л.В.

Исследование звукопроизношения

Оценка результатов:

1 – все звуки в норме;

0,5 – в произношении нарушен один звук или одна группа звуков;

0,25 – в произношении нарушены более двух групп звуков (дефект оглушения, озвончения, смягчения);

0 – тотальное нарушение звукопроизношения.

Максимальное количество баллов - 4.

Общий уровень развития звукопроизношения.

Низкий уровень – 0-1 балла.

Ниже среднего – 1-2 балла.

Средний уровень – 2,25-2,75 баллов.

Выше среднего – 3-3,5 балла.

Высокий уровень – 3,75-4 балла.

2. Методика обследования фонематического восприятия дошкольников Т. С. Хлебниковой, О. А. Шириковой. (приложение 2)[43]

Методика включает:

Состояние фонематического восприятия:

- 1) Дифференциация звуков на уровне слога;
- 2) Дифференциация звуков на уровне слова;
- 3) Дифференциация звуков на уровне фразы;

Состояние звукового анализа:

4) Выделение начального ударного гласного в слове;

5) Выделение гласного в конце слова;

6) Выделение гласного в середине слова;

Выделение конечного согласного в слове;

Выделение начального согласного в слове;

Критерии оценки:

4 балла - точное выполнение задания;

3 балла - допускает негрубые ошибки;

2 балла - выполнил 0,5 задания верно;

1 балл - более 0,5 задания выполнено неверно;

0 баллов - отказ или невыполнение задания.

Низкий уровень – 0-6 балла.

Ниже среднего –6-13

Средний уровень – 14-20 баллов.

Выше среднего – 21-27

Высокий уровень – 28-32 балла.

3. Обследование состояния пространственных и временных представлений О.Б. Иншаковой и А.М. Колесниковой (приложение 3)[19]

Особенности методики: изучение понимания вербальных средств, обозначающих пространство и время, и их выражения в устной речи у детей с помощью шести блоков по 12 заданий в каждом, составленных авторами на основе практических разработок, предлагаемых И.Н. Садовниковой и Л.С. Цветковой.

I. Понимание предлогов (по картинке)

II. Употребление предлогов

III. Ориентировка в «схеме собственного тела».

IV. Ориентировка в «схеме тела» человека, стоящего напротив.

V. Ориентировка на листе бумаги.

VI. Ориентировка на листе бумаги, перевёрнутом на 180°.

По каждому блоку ребенок получал от 0 до 12 баллов.

Низкий уровень – 0-12 балла.

Ниже среднего – 13-24

Средний уровень – 25-48 баллов.

Выше среднего – 49-60

Высокий уровень – 61-72 балла.

4. Исследование зрительного восприятия при помощи пробы «Назови фигуры» Тихомирова Л.Ф.

Зрительное восприятие детей определяет скорость запоминания и адекватное воспроизведение считываемого с доски материала, а также с учебника и других пособий. От уровня зрительного восприятия детей зависят методы работы учителя: количество и характер наглядных пособий, правильный их подбор, время и место их применения на уроке. Поэтому важно определить и развивать уровень зрительного восприятия дошкольника.

Задание. Ребенку показываются таблички с изображением предметов.

Инструкция: «Скажи, из каких фигур составлены эти рисунки?».

Фигуры представлены по степени сложности.

Оценка результатов:

За каждое задание можно получить от 0 до 4 баллов.

Низкий уровень – 0-1 балла. Ребенок не выполнил задание.

Ниже среднего – 2-4 балла. Ребенок допустил 5-6 ошибок.

Средний уровень – 5-7 баллов. Ребенок допустил 3-4 ошибки.

Выше среднего – 8-10 баллов. Ребенок допустил 1-2. ошибки.

Высокий уровень – 11-12 балла. Ребенок правильно нашел и назвал все фигуры (круг, треугольник, прямоугольник) или допустил 1 ошибку.

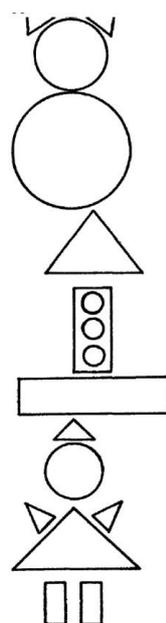


Рис. 1

Таким образом, были определены цель, задачи и методики исследования предпосылок развития чтения у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

В исследовании приняло участие 5 детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Возраст детей 6-7 лет

В таблице 3 показана характеристика детей экспериментальной группы.

Таблица 3

Характеристика детей экспериментальной группы

№	Имя ребенка	Возраст	Логопедическое заключение
1	Вика	6л.9м.	ОНР III уровня, стертая форма дизартрии
2	Лена	7л.	ОНР III уровня, стертая форма дизартрии
3	Игорь	6л.3м.	ОНР IV уровня, стертая форма дизартрии
4	Саша	6л.5м.	ОНР III уровня, стертая форма дизартрии
5	Дамир	6л.4м.	ОНР III уровня, стертая форма дизартрии

Согласно анамнестическим данным у большинства детей не наблюдались проблемы во внутриутробном и раннем развитии. В то же время у трех детей имеется соматическая ослабленность здоровья.

Неврологический статус детей в норме, однако имеются расстройства со стороны вегетативной нервной системы (плохой сон, бледность и др.)

Также у трех детей недостаточно благоприятное речевое окружение, к которому относим заметные речевые дефекты у одного или обоих родителей, билингвизм в семье.

Результаты обследования речи представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты состояния звукопроизношения в словах

	Свистящие	Шипящие	Соноры	Заднеязычные	Итого	Уровень
Вика	0,5	0,25	0,5	1	2,25	Средний
Лена	0,5	0,25	0,25	1	2	Ниже среднего
Игорь	0,5	0,5	0,5	1	2,5	Средний
Саша	0,5	0,25	0,25	1	2	Ниже среднего
Дамир	0,5	0,25	0,5	0,5	1,75	Ниже среднего

Согласно данным таблицы, наибольший балл набрал Игорь (2,5 балла). Это высокий показатель произношения. Остальные дети имеют по 2-2,25 баллов в сумме.

В качестве наиболее заметных дефектов произношения у обследованных детей отметим замены сложных по артикуляции звуков на простые. На пример, в детей встречаются замены [ч] на [т'], [щ] на [с'], заменяются свистящими шипящие звуки: [ш] на [с], [ж] на [з].

Многие звуки отличаются нестойкостью произношения. Так, при изолированном произношении ребенок правильно воспроизводит звук, при необходимости произнести его в речи – звук заменяется или полностью отсутствует.

Например, Лена при изолированном произношении правильно произносит звуки [з], [з'], [ц], [с'], [л], [л']. В речи [з], [з'] заменяет на [ж], [ц] заменяет на [ч], [щ] заменяет на [ш]. Наблюдается отсутствие звуков

[л], [л'], [р], [р']. У Дамира изолированно [з], [ч] произносятся правильно, а в речи [з] заменяется на [ж], [ч] заменяется на [т'].

Такие нарушения как искажения, замены, отсутствие звука имеются у всех обследованных детей.

Результаты обследования детей представлены в Таблицах 5-8.

Таблица 5

Результаты обследования согласных звуков (свистящие звуки)

Имя ребенка	Отсутствует звук	Искажение звук	Замена звук	Смешение звуков
Вика	-	-	[з] – [ж]	-
Лена	-	-	[з] – [ж], [з'] – [ж], [ц] – [ч]	-
Игорь	-	Межзубный сигматизм звука [с]	-	-
Саша	[з]	-	-	-
Дамир	-	-	[з] – [ж]	-

Таблица 6

Результаты обследования согласных звуков (шипящие звуки)

Имя ребенка	Отсутствует звук	Искажение звук	Замена звук	Смешение звуков
Вика	-	Горловой ротацизм	[ш]–[с]	-
Лена	-	-	[щ]–[ш]	-
Игорь	-	-	[ш]–[с], [ч] – [т']	-
Саша	-	Горловой ротацизм	[ш]–[с]	-
Дамир	-	-	[ш]–[с], [ч] – [т']	-

Таблица 7

Результаты обследования согласных звуков (соноры)

Имя ребенка	Отсутствие звук	Искажение звука	Замена звука	Смешение звуков
Вика	[р]	-	-	-

Лена	[л], [л'], [р], [р']	-	-	-
Игорь	-	Горловой ротацзм	[л] – [л']	-
Саша	[р]	-	[л] – [в]	-
Дамир	-	Губно-губной ламбдацизм	[р] – [р']	-

Таблица 8

Результаты обследования согласных звуков (заднеязычные звуки)

Имя ребенка	Отсутствие звука	Искажение звука	Замена звука	Смешение звуков
Вика	-	-	-	-
Лена	-	-	-	-
Игорь	-	-	-	-
Саша	-	-	-	-
Дамир	-	-	[к-х]	-

Таким образом, в наибольшей степени оказались нарушенными шипящие звуки. На втором месте – соноры, на третьем – свистящие. Заднеязычные звуки нарушены только у одного ребенка. Преимущественно нарушения проявляются в отсутствии звука или его замены. Это означает, что у детей имеются фонологические дефекты речи. Просодика не нарушена.

Таблица 9

Общий уровень развития звукопроизношения

Имя ребенка	Звукопроизношение	Уровень
Вика		
Лена	2,25	Средний
Игорь	2	Ниже среднего
Саша	2,5	Средний
Дамир	2	Ниже среднего
Вика	1,75	Ниже среднего

Таким образом, у детей испытуемой группы было отмечено:

- неразвитость артикуляционной моторики;
- замены звуков более простыми по артикуляции;

- вместо двух или несколько артикуляционно близких звуков дети произносят какой-то средний, неотчетливый;
- по специальному требованию произносят правильно, но в речи не употребляют или заменяют.

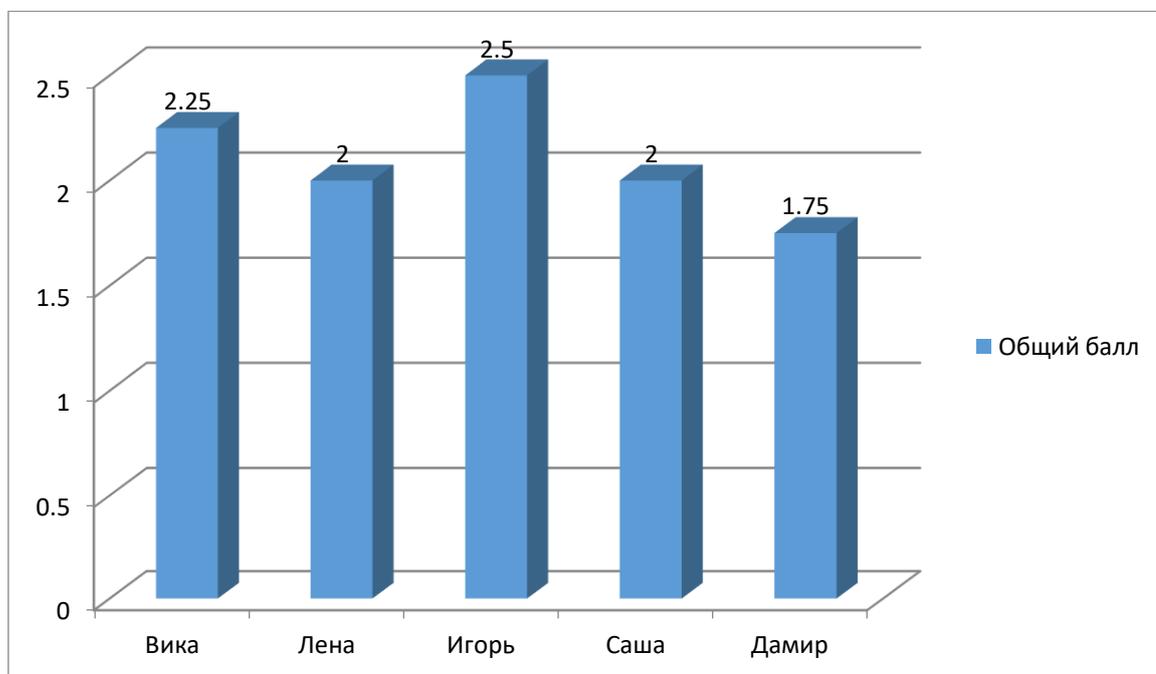


Рис. 2 Результаты диагностики состояния звукопроизношения

Методика обследования дошкольников с ФФНР Т.С. Хлебниковой, О.А. Шириковой.

Количественный анализ, полученный в результате проведения методики 2, представлен в таблице 10

Таким образом, в целом по группе наблюдается 20% детей со средним уровнем, 80% с низким уровнем, так как большинство заданий было выполнено наполовину и меньше.

Таблица 10

Количественные показатели обследования фонематического восприятия по методике Т.С. Хлебниковой, О.А.Шириковой

Имя ребенка	1	2	3	4	5	6	7	8	Общий балл	Уровень

Вика	2	2	1	2	1	1	2	2	13	Ниже среднего
Лена	2	1	1	3	1	1	2	2	13	Ниже среднего
Игорь	2	2	2	2	1	1	2	3	15	Средний
Саша	2	1	2	2	1	1	1	2	11	Ниже среднего
Дамир	2	2	2	2	1	1	2	2	13	Ниже среднего

Качественный анализ проведённого констатирующего эксперимента показывает, что больше всего затруднений вызвали задания на дифференциацию звуков на уровне слова и фразы, выделение безударных гласных в слове. Всё это свидетельствует о недостаточном уровне сформированности фонематического восприятия.

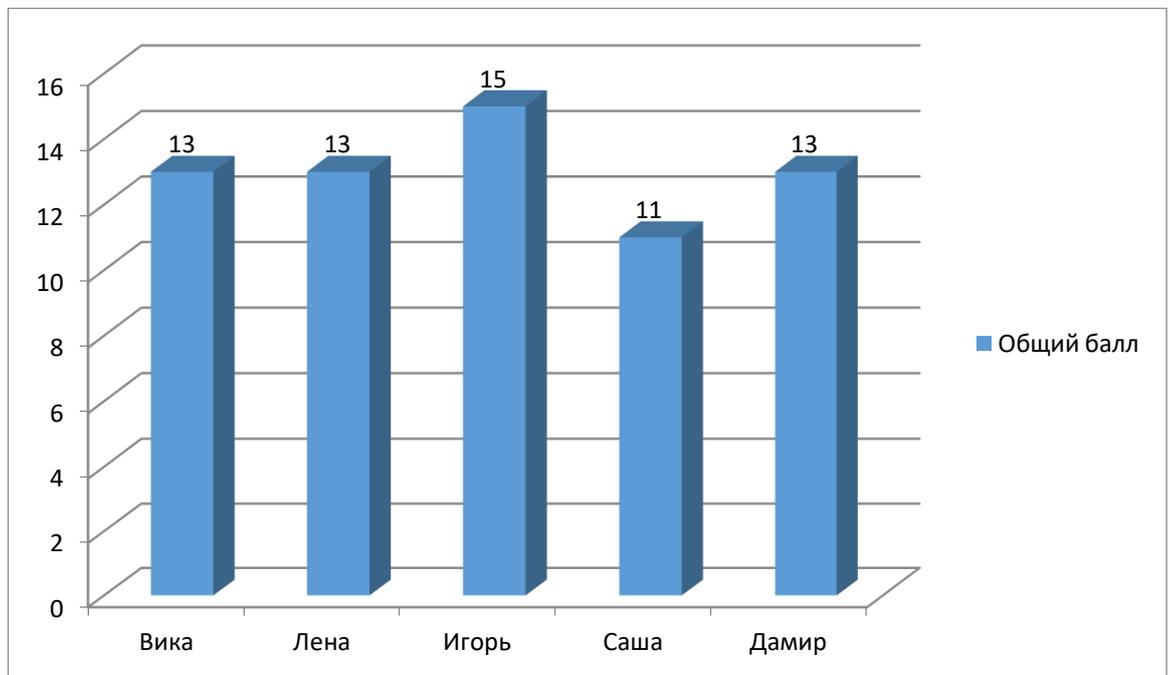


Рис. 3 Результаты диагностики состояния фонематического восприятия

Обследование состояния пространственных и временных представлений. Иншакова О.Б. Колесникова А.М.

Как показал анализ, 60% детей находятся на среднем уровне развития пространственных представлений. 40% имеют низкие показатели.

Таблица 11

Количественные показатели обследования пространственных и временных представлений (Иншакова О.Б. Колесникова А.М.)

Имя ребенка	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	Общий балл
Вика	8	4	5	3	3	2	25
Лена	0	6	6	4	5	4	35
Игорь	1	4	3	4	6	3	31
Саша	7	4	4	2	4	2	23
Дамир	0	6	6	3	6	3	34

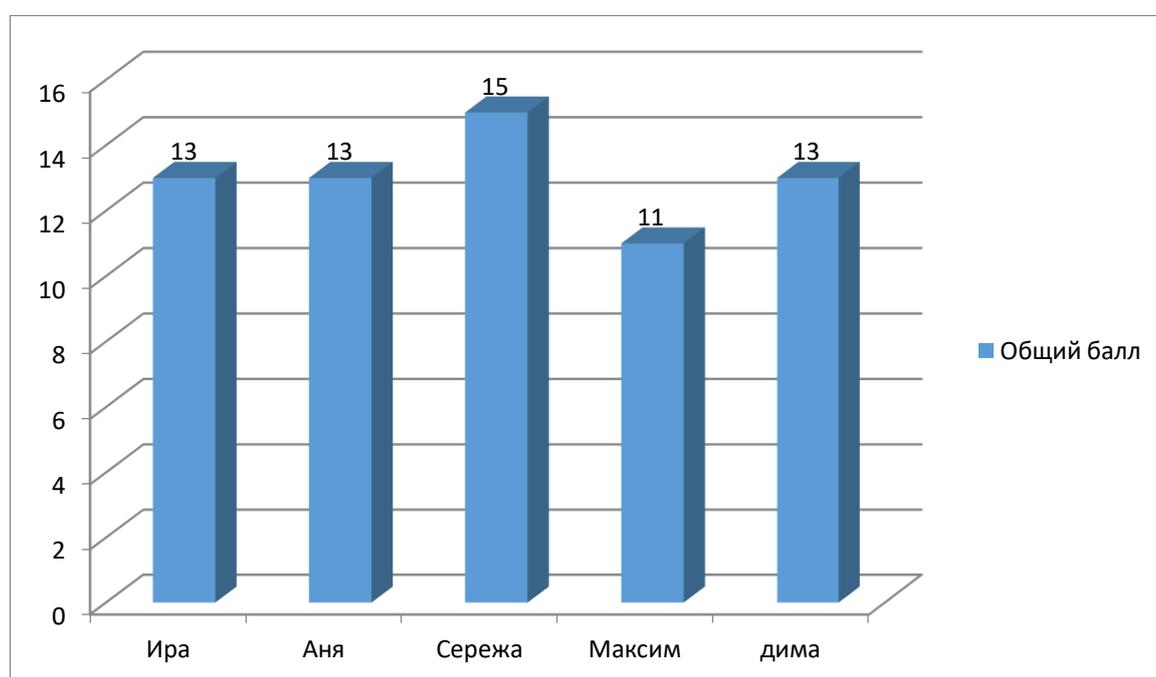


Рисунок 4 – Результаты диагностики состояния пространственных представлений

Наибольшие затруднения вызывают самостоятельное употребление предлогов, ориентировка в «схеме тела» человека, стоящего напротив, ориентировка на листе бумаги, перевёрнутом на 180°. По этим показателям практически все дети показали низкие результаты.

Исследование зрительного восприятия при помощи пробы «Назови фигуры»

Таблица 12

Количественные показатели обследования пространственных и временных представлений (Тихомирова Л. Ф.)

Имя ребенка	Ошибки	Содержание ошибок	Балл	Уровень
Вика	5	Путает треугольники. Путает квадрат и прямоугольник. Не может назвать фигуры	3	Ниже среднего
Лена	5	Путает треугольники. Путает квадрат и прямоугольник. Не может назвать фигуры	4	Ниже среднего
Игорь	4	Путает треугольники. Путает квадрат и прямоугольник. Не может назвать фигуры	5	Средний
Саша	3	Путает квадрат и прямоугольник	6	Средний
Дамир	3	Путает квадрат и прямоугольник	7	Средний

Таблица 13

Итоговая таблица диагностики

Дети	Речь		Методика обследования пространств. представлений	Методика обследования зрительного восприятия
	Звукопроизношение	Фонематическое восприятие		
Вика	Наблюдаются замены звуков, горловой ротацизм, отсутствие звуков	Дифференциация звуков на уровне фразы Выделение гласного в конце слова Выделение гласного в середине слова	Употребление предлогов Ориентировка в «схеме собственного тела» Ориентировка в «схеме тела» человека, стоящего напротив Ориентировка на листе бумаги Ориентировка на листе бумаги, перевернутом на 180°	Путает треугольники. Путает квадрат и прямоугольник. Не может назвать фигуры
Лена	Наблюдаются замены звуков, отсутствие звуков	Дифференциация звуков на уровне слова Дифференциация	Ориентировка в «схеме тела» человека, стоящего напротив	Путает треугольники. Путает квадрат и прямоугольник

		звуков на уровне фразы Выделение гласного в конце слова Выделение гласного в середине слова	Ориентировка на листе бумаги Ориентировка на листе бумаги, перевёрнутом на 180°	к Не может назвать фигуры
Игорь	Наблюдаются замены звуков, горловой ротацизм	Выделение гласного в конце слова Выделение гласного в середине слова	Употребление предлогов Ориентировка в «схеме собственного тела» Ориентировка в «схеме тела» человека, стоящего на-против Ориентировка на листе бумаги Ориентировка на листе бумаги, перевёрнутом на 180°	Путает треугольники. Путает квадрат и прямоугольник Не может назвать фигуры
Саша	Наблюдаются замены звуков, горловой ротацизм, отсутствие звуков	Дифференциация звуков на уровне фразы Выделение гласного в конце слова Выделение гласного в середине слова	Употребление предлогов Ориентировка в «схеме собственного тела» Ориентировка в «схеме тела» человека, стоящего на-против Ориентировка на листе бумаги, перевёрнутом на 180°	Путает квадрат и прямоугольник
Дамир	Наблюдаются замены звуков, губно-губной ламбдацизм, отсутствие звуков	Дифференциация звуков на уровне фразы Выделение гласного в конце слова Выделение гласного в середине слова	Ориентировка в «схеме тела» человека, стоящего на-против Ориентировка на листе бумаги, перевёрнутом на 180°	Путает квадрат и прямоугольник

Таким образом, диагностика показала, что у всех детей имеются нарушения условий развития чтения. Необходима организация коррекционной работы.

2.2. Коррекционная работа по предупреждению дислексии у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

С целью предупреждения нарушений чтения у дошкольников на логопедических занятиях и по подготовке к обучению грамоте проводится систематическая работа по:

1. Коррекции звукопроизношения.
2. Развитию языкового анализа и синтеза в следующих направлениях:
 - а) развитие анализа предложения;
 - б) развитие слогового анализа и синтеза;
 - в) формирование фонематического анализа и синтеза;
3. Развитию пространственного восприятия, пространственных представлений, зрительного восприятия и памяти в следующих направлениях:
 - а) развитие зрительного восприятия и узнавания;
 - б) уточнение и расширение объема зрительной памяти;
 - в) формирование пространственного восприятия и представлений;
 - г) развитие зрительного анализа и синтеза;
4. Развитию понимания прочитанных: слов, предложений, текста.

Подгрупповые логопедические занятия проводятся с группой из 2-6 детей с дизартрией в среднем раз в неделю.

2 Коррекции звукопроизношения.

В ходе коррекционной работы выделяются пять этапов:

1-й этап подготовка;

2-й этап вызова звука;

3-й этап автоматизации звука;

4-й этап дифференциации звуков.

Учитывались индивидуальные результаты диагностики.

Таблица 14

Направления индивидуальной работы с детьми старшего
дошкольного возраста с дизартрией

Имя ребенка	Свистящие	Шипящие	Соноры	Заднеязычные
Вика	Постановка звука [з] Автоматизация звука [з]	Постановка звука [ш] Автоматизация звука [ш] Дифференциация звуков [ш] и [с]	Постановка звука [р] Автоматизация звука [р]	Коррекция на требуется
Лена	Постановка звука [з] Автоматизация звука [з] Постановка звука [ц] Автоматизация звука [ц]	Постановка звука [ш] Автоматизация звука [ш] Постановка звука с Автоматизация звука [с] Дифференциация звуков [ш] и [с]	Постановка звука [л] Автоматизация звука [л] Постановка звука [р] Автоматизация звука [р]	Коррекция на требуется
Игорь	Постановка звука [с] Автоматизация звука [с]	Постановка звука [ш] Автоматизация звука [ш] Дифференциация звуков [ш] и [с] Постановка звука [ч] Автоматизация звука [ч]	Постановка звука [л] Автоматизация звука [л]	Коррекция на требуется
Саша	Постановка звука [з] Постановка звука [ц]	Постановка звука [ш] Автоматизация звука [ш] Дифференциация звуков [ш] и [с]	Постановка звука [л] Автоматизация звука [л] Постановка звука [р] Автоматизация звука [р]	Коррекция на требуется
Дамир	Постановка звука [з]	Постановка звука [ш]	Постановка звука [р]	Постановка звука [к]

	Постановка звука [ц]	Автоматизация звука [ш] Дифференциация звуков [ш] и [с] Постановка звука ч Автоматизация звука [ч]	Автоматизация звука [р]	Автоматизация звука [к] Дифференциация звуков [к] и [х]
--	----------------------	---	-------------------------	--

Использование отдельных приемов коррекционной работы

При изучении букв на занятиях рекомендуется применять следующие игры и задания:

1. "Найди букву". Ребенок должен найти букву среди других на карточке, газетных заголовках и т. д.
2. "На что похожа буква?"
3. Определение правильно и неправильно написанных букв.
4. Называние букв, перечеркнутых дополнительными линиями.
5. Называние букв, наложенных друг на друга.
6. Дописывание букв.
7. Обведение контура букв, выполненного пунктиром.
8. Реконструирование букв.
9. Нахождение нужных букв с закрытыми глазами (используются буквы магнитной азбуки).
10. Лепка буквы из пластилина, выкладывание из счетных палочек.
11. Письмо буквы в воздухе, пальцем на ладони, спине, колене.
12. Ниткография. Изображение буквы с помощью толстой шерстяной нитки или веревочки на куске фланели.

На занятиях заучивались стихотворения о буквах (С. Маршака, С. Михалкова, А. Потаповой)

Для закрепления зрительных образов букв буквы соотносились с каким-либо сходным по форме предметом: "о" - с обручем, "з" - со змеей и т.д.

С первого периода обучения следует начать работу по развитию у детей внимания, слуховой и зрительной памяти, зрительного восприятия,

ориентировки в пространстве. С целью развития памяти предлагались следующие игры и задания:

1. "Запомни, назови". Ребенку предлагалось запомнить слоги или слова.
2. "Найди картинки". В ряду картинок ребенок находил те, которые называл логопед.
3. Запоминание 3–5 фигур, букв или цифр, а затем отыскивание их среди других (7–10).
4. Раскладывание 3–4-х картинок в той же последовательности, в какой они предъявлялись.
5. Раскладывание по памяти букв, цифр или фигур в предъявленной последовательности.
6. "Чего не стало?". На столе раскладывались 5–6 игрушек, затем одна убиралась, дети отгадывали, какая игрушка исчезла.
7. "Что изменилось?". Раскладывался ряд картинок, некоторые из них незаметно менялись местами, дети определяли, что изменилось.

С целью развития зрительного восприятия использовались следующие задания и игры:

1. Называние контурных изображений предметов.
2. Игра "Чей силуэт?". Называние недорисованных контурных изображений предметов.
3. "Найди ошибки художника".
4. Выделение контурных изображений, наложенных друг на друга.
5. Распределение изображенных предметов по величине.
6. "Лужайки". Детям предлагались "лужайки" разного цвета, а также картинки с изображением предметов разного цвета. Давалось задание положить картинки на свои "лужайки".
7. "Геометрическое лото". Детям предлагалось разложить на большой карте, в центре которой была нарисована геометрическая фигура, картинка с изображением различных предметов.

8. Дорисовывание незаконченных контуров кругов, треугольников.

9. Дорисовывание симметричных изображений.

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

Использовались следующие виды заданий:

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

2. Показывание левой руки.

3. Поднимание то левой, то правой руки, показывание карандаша левой, правой рукой и т. д.

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

Ориентировка в пространстве следует начинать с выявления пространственного соотношения предметов относительно ребенка. Например, ответить на вопрос – что права, что слева. Далее ребенку дается задание ответить «Где стол, где шкаф». Усложнение задания состоит в пространственном соотношении между несколькими предметами.

Также использовались следующие задания:

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

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

3. Определение места соседа по отношению к себе.

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

Виды игр и заданий по закреплению функции фонематического анализа:

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

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

3. Вставить пропущенные буквы в данном слове.

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

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

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

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

8. Разложить картинки под графическими схемами.

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

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

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

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

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

5. Определить пропущенный слог в названии картинок.

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

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

8. "Магнитофон". Дети "записывают" слова на магнитофон, называя их по слогам.

Большое внимание уделялось работе над предложением. Использовались следующие задания:

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

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

1. Прочитать слово и показать соответствующую картинку.
2. Прочитать слово и ответить на вопрос.
3. Объяснить значение прочитанного слова.
4. Подобрать родственные слова к прочитанному слову.
5. Прочитать название животного, подобрать названия его детенышей.
6. "Фанты". После чтения ребенок выполняет задание, которое указано в фанте.
7. "Придумай начало сказки".
8. "Придумай конец сказки".

В течение всего коррекционного обучения используются различные игры и упражнения, направленные на развитие мышления и внимания. Вот некоторые из них:

1. "4-й лишний". Среди 4-х предложенных картинок дети убрали одну, не подходящую к остальным.
2. Отгадывание загадок.
3. "Назови одним словом". Например: свекла, огурец, помидор – овощи.

4. "Найди девятое". Предлагались карточки, в которых в двух рядах было нарисовано по три предмета, а в третьем только два. Дети должны были догадаться, какой предмет должен быть в третьем ряду.

5. "Угадай по описанию". Дети угадывали по описанию спрятанную игрушку.

6. "Бывает – не бывает". Водящий, бросая мяч, произносит фразу (например: "Волк на де-реве сидит"). Игрок ловит мяч, если эта фраза справедлива, не ловит - если этого не бывает.

7. "Кто кем будет". Дети отвечают на вопросы взрослого кем или чем будет, например, цыпленок, мальчик, семечко, лужа и т.д.

8. Разрезные картинки.

9. "Угадай, что за предмет" (по части картинки).

10. "Продолжи ряд". Дети учились продолжать ряд картинок, фигурок, значков, сохраняя принцип чередования.

Целенаправленная работа по данной программе будет способствовать формированию предпосылок развития навыка чтения и предупреждению дислексии детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Для экспериментальную работу по предупреждению дислексии у детей с дизартрией в качестве базы исследования было выбрано. Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение (МАДОУ) № 339 г. Челябинск.

В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста логопедической группы со стертой псевдобульбарной дизартрией – 5 человек.

Для исследования были подобраны методики, которые позволят выявить уровень развития таких предпосылок овладения чтением, как состояние звукопроизношения, фонематическое восприятие, пространственные представления и зрительное восприятие, у детей с дизартрией.

Использовались методики:

1. Методика исследования звукопроизношения Л. В. Лопатиной.
2. Методика обследования фонематического восприятия дошкольников С. Т. Хлебниковой., О. А Шириковой
3. Обследование состояния пространственных и временных представлений. О. БИншакова. А. М. Колесникова
4. Исследование зрительного восприятия при помощи пробы «Назови фигуры» Л. Ф. Тихомирова

Мы изучили состояние предпосылок к дислексии у старших дошкольников с дизартрией. Обследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. диагностика показала, что у всех детей имеются нарушения предпосылок овладения чтением. У детей имеются недостатки произношения, развития фонематического и зрительного восприятия, а

также пространственных представлений. Необходима организация коррекционной работы.

Также в ходе нашей практической деятельности была описана коррекционная работа по профилактике дислексии у старших дошкольников с дизартрией. Мы выявили основные направления логопедической работы: развитие фонематического восприятия, работа над звукопроизношением, развитие навыков звукового анализа и синтеза, развитие грамматических навыков развитие связной речи что в комплексе позволит нам предотвратить дислексию у детей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, в работе были рассмотрены в первой главе работы были изучены теоретические аспекты предупреждения дислексии у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Авторы А. Н. Корнев Р. И. Лалаева, Л. С. Волкова, И. Н. Садовникова, С.Н. Шаховская и др. отмечают, что чтение – это достаточно сложный механизм восприятия графической информации. Развитие чтения и письма речи относится к наиболее важным и сложным задачам в дошкольном и младшем школьном возрасте. Основными условиями успешного овладения навыком чтения являются:

- сформированность устной речи, фонетико-фонематической ее стороны (произношения, слуховой дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза),
- лексико-грамматического анализа и синтеза, лексико-грамматического строя,
- достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа, синтеза и мнестиса.

Нарушения чтения и письма в возрасте 6-9 лет характерны для большого количества детей. Подобная распространенность логопедических расстройств в младшем школьном возрасте обуславливает актуальность проблемы диагностики и коррекции нарушений чтения. В качестве наиболее выдающихся исследователей, занимающихся данной проблемой следует выделить Е. Ф. Архипову, Л. И. Белякову, Е. Н. Винарскую, В. А. Киселеву, О. В. Правдину, Н. Н. Волоскову и др.

Проявление нарушений чтения называется дислексией. Это частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций и

проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера. Оно исследовано в работах М. Е. Хватцева, Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской, Р. И. Лалаевой, А. П. Вороновой, Р. Е. Левиной, Г. А. Каше и др.

Одной из наиболее распространенных причин возникновения нарушений чтения является дизартрия.

Дизартрия относится к достаточно часто встречающимся логопедическим расстройствам, которое отличается сложностью. М. А. Поваляевой, Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой отмечается, что основной причиной нарушений произношения является недостаточная иннервация речевых мускулов.

Предотвращение дислексических нарушений поможет предотвратить проблемы, связанные с обучением в начальной школе. Актуальность данного вопроса обусловлена нагрузкой, с которой столкнется ребенок с дизартрией в начальной школе. Следующая ступень в образовании ребенком может быть не достигнута из-за того, что профилактика дислексии не была проведена в дошкольном учреждении.

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

В практической части проведено экспериментальное изучение профилактики дислексии у старших дошкольников с дизартрией на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения (далее - МАДОУ) № 339 г. Челябинск. В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста логопедической группы со стертой дизартрией – 5 человек.

Мы изучили состояние предпосылок к дислексии у старших дошкольников и выяснили что дети с дизартрией могут иметь нарушения в

формировании таких предпосылок как состояние звукопроизношения, фонематическое восприятие, пространственные представления и зрительное восприятие.

Для исследования были подобраны методики, которые позволят выявить уровень развития таких предпосылок овладения чтением, как состояние звукопроизношения, фонематическое восприятие, пространственные представления и зрительное восприятие, у детей с дизартрией.

Обследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. диагностика показала, что у всех детей имеются нарушения условий развития чтения. Необходима организация коррекционной работы.

Также в ходе нашей практической деятельности была описана коррекционная работа по профилактике дислексии у старших дошкольников с дизартрией. Мы выявили основные направления логопедической работы: развитие фонематического восприятия, работа над звукопроизношением, развитие навыков звукового анализа и синтеза, развитие грамматических навыков развитие связной речи что в комплексе позволит нам предотвратить дислексию у детей.

Изучение и углубление этого вопроса позволит нам в большей степени предотвращать те трудности, с которыми сталкивается ребенок с дизартрией в начальной школе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аксенова, Л.И. Специальная педагогика [Текст]: / Л.И. Аксенова. – М.: Академия, 2001. – 400 с
2. Ананьев, Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом [Текст] / Б.Г. Ананьев // – Известия АПН РСФСР. –1955. № 20. – С. 104-148.
3. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей Е.Ф. Архипова [Текст]: учеб.-метод. пособие / Е.Ф. Архипова. М.: Астрель, 2006. –143 с.
4. Бадалян, Л.О. Невропатология [Текст]: учеб. для вузов / Л.О. Бадалян. – М.: Просвещение. 2009. – 317 с.
5. Беккер, Р.А. Речевые и познавательные способности детей с отставанием в речевом развитии, дисграфией, дислексией и детей без нарушений [Текст]: учеб. для вузов / Р.А. Беккер. – М.: Владос. – 2014. – 91с
6. Белова-Давид, Р.А. Клиническая характеристика детей с нарушениями звукопроизношения [Текст] / Р.А. Белова-Давид // Специальная школа. – 1967. – №1. – с. 114–121
7. Белова-Давид, Р.А. К вопросу систематизации речевых расстройств [Текст]: учеб. для вузов / Р.А. Белова-Давид. – М.: Просвещение. – 2011. – 232 с.
8. Белякова, Л.И. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи [Текст]: учеб.-метод. пособие / Л.И. Белякова, Н.Н. Гончарова, Т.Г. Шишкова; Под ред. Л.И. Беляковой. – М.: Книголюб, 2004. – 56 с.
9. Винарская, Е.Н. Возрастная фонетика [Текст] / Е.Н. Винарская, Г.М. Богомазов. – М.: Астрель, 2005. – 208 с.
10. Волкова, Л.С. Логопедия [Текст]: учеб. для вузов / Л.С. Волкова. М.: Владос, 2015. – 680 с.

11. Воронова, А.П. Психолого-педагогические основы коррекционной работы с аномальными детьми [Текст]: учеб. для вузов / А.П. Воронова. – СПб: Образование, 2016. – 153 с.
12. Воронова А.П. Логопедическая работа по профилактике дислексий в условиях детского сада для детей с нарушениями речи [Текст]: учеб. для вузов / А.П. Воронова. – СПб.: Образование. – 2011. – 234с.
13. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте / авт.-сост. И.Ю. Кондратенко. – М.: Айрис - пресс, 2005. – 274с.
14. Гегелия Н. А. Исправление недостатков произношения у школьников и взрослых: пособие для логопеда [Текст]: учеб.-метод. пособие / Н. А. Гегелия. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 240 с.
15. Дмитрива Е.Д. Нейролингвистическое изучение дислексии у детей [Текст]: учеб. для вузов / Е.Д. Дмитрива. М.: Академия, 2012. – 57 с.
16. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения [Текст]: учеб. для вузов / Т.Г.Егоров – М.: Академия, 2014. – 263 с.
17. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]: учеб. для вузов / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: АРД ЛТД. – 2015. – 320 с.
18. Журова Л. Е. Развитие звукового анализа слов у детей дошкольного возраста [Текст] / Л.Е. Журова // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 10-11.
19. Иншакова О.Б. Пространственно-временные представления: обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией [Текст]: учеб.-метод. пособие / О.Б.Иншакова, А.М. Колесникова. – М.: В. Секачев. – 2006. – 80 с.
20. Каше, Г.А. Предупреждение нарушения чтения и письма у детей [Текст]: учеб. для вузов / Г.А. Каше. – М.: Владос. – 2017. – 228 с.
21. Киселева, Л.Н. Некоторые особенности содержания и приемов работы по овладению навыком правильного чтения [Текст] / Л.Н. Киселева // Школа Здоровья. – 1995. – №1. – С. 10-11.

22. Корнев, А.Н. Методика раннего выявления дислексии у детей [Текст]: учеб.-метод. пособие / А.Н. Корнев. – СПб.: Нева. – 2015. – 255 с.
23. Корнев, А.Н. Дислексия и дисграфия у детей [Текст]: учеб. для вузов / А.Н. Корнев. – СПб.: Питер. – 2011. – 111 с.
24. Назарова, Н.М. Специальная педагогика [Текст]: учебник / Н.М. Назарова. – М.: Академия, 2005. – 400с.
25. Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников [Текст]: учеб.-метод. пособие / Р.И. Лалаева. – М.: Просвещение. – 2002. – 121 с.
26. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст] / Р. И. Лалаева. – М.: ВЛАДОС, – 2001. – 224 с.
27. Левина. Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст]: учеб. для вузов / Р.Е.Левина. – М.: Просвещение. – 2010. – 260 с.
28. Лопатина, Л.В. Логопедическая работа в группах дошкольников со стертой формой дизартрии [Текст]: учеб.-метод. пособие / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Питер, 2014. – 211 с.
29. Лопатина, Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами [Текст]: учеб.-метод. пособие / Л.В. Лопатина. – СПб.: Издательство «Союз», 2005. – 192с.
30. Мартынова, Р.И. Медико-педагогическая характеристика дислалий и дизартрий [Текст]: учеб.-метод. пособие / Р.И. Мартынова. – М.: Флинта, 2014. – 260 с.
31. Мартынова, Р.И. О психолого-педагогических особенностях детей дислаликов и дизартриков [Текст]: учеб.-метод. пособие / Р.И. Мартынова. М.: Просвещение, 2006. – 101 с.
32. Мартынова, Р.И. Основные расстройства речи у детей (дислалии и дизартрии) в сравнительном плане с позиций комплексного подхода [Текст]: учеб.-метод. пособие / Р.И. Мартынова. – М.: Владос, 2011. – 230 с.

33. Назарова, Л. К. Обучение грамоте [Текст]: учеб. для вузов / Н.М. Назарова. – М.: Академия, 2012. – 263с.
34. Недостатки чтения и письма у детей: в 2 т. / под ред. Л.С. Волковой М.: ВЛАДОС, – 2008
35. Правдина, О.В. Логопедия. Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов [Текст]: учеб.-метод. пособие / О.В. Правдина. – М.: "Просвещение", 2014. – 272 с.
36. Поваляева, М.А. Справочник логопеда [Текст]: учеб. для вузов / М.А. Поваляева. – Ростов-на-Дону: Феникс. – 2006. – 445 с.
37. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст]: учеб. для вузов / И.Н. Садовникова. М.: Владос. 2016. – 254 с.
38. Серебрякова, Н.В. Логопедическая работа по формированию лексики у дошкольников со стертой формой дизартрии [Текст]: учеб.-метод. пособие / Н.В. Серебрякова. – СПб.: Нева. – 2015. – 233 с.
39. Тихомирова, Л. Ф. Развитие познавательных способностей детей [Текст] учеб.-метод. пособие / Л.Ф. Тихомирова. Ярославль: Академия развития, 2014. — 192 с.
40. Токарева, О. А. Расстройства чтения и письма [Текст]: учеб. для вузов / О.А. Токарева . – М.: Владос. – 2016. – 104 с.
41. Филичева, Т.Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» [Текст]: учеб.-метод. пособие / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.
42. Хватцев, М. Е. Логопедия [Текст]: учеб. для вузов / М. Е. Хватцев. – М.: Владос. – 2013. – 272 с.
43. Хлебникова, Т.С. Логопедическое обследование дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи [Текст] / Т.С. Хлебникова, О.А. Ширикова // Логопед. – 2014. – №1. – С. 9-10.

44. Хрестоматия по логопедии: в 2 т. Т. 2 / Л.С. Волкова, В.И. Селиверстов – М.: ВЛАДОС, – 2008. – 665 с.

45. Эльконин Д. Б. Некоторые вопросы усвоения грамоты [Текст] / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 2005. – № 5. – С. 16-19.

46. Ястребова, А. В. Коррекция недостатков речи у учащихся общеобразовательной школы [Текст]: учеб. для вузов / А. В. Ястребова. – М.: АРКТИ. – 2009. – 103 с.

Исследование звукопроизношения

Изучалось состояние звукопроизношения в словах:

1) Свистящие звуки:

С свинья, носорог, троллейбус

С' синица, велосипед, лось

З заяц, грузовик, арбуз

З' земляника, газета, грязь

Ц цветы, овца, палец;

2) Шипящие звуки:

Ш шуба, шишка, карандаш

Ж жук, ножницы, нож

Ч чайник, ручка, мяч

Щ щетка, овощи, плащ;

3) Сонорные звуки:

Р ракетки, дракон, тигр

Р' репа, шарик, дверь

Л лапа, точилка, пенал

Л' линейка, телефон, щель;

4) Заднеязычные звуки

К, курица, стаканчик, скворечник

К' кефир, ракета, танкист

Г гусеница, пуговица, игрушка

Г' гитара, бегемот, штангист

Х хоровод, черепаха, подсолнух

Х' шахматист, хижина, схема

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

звуком.

Оценка результатов:

1 – все звуки в норме;

0,5 – в произношении нарушен один звук или одна группа звуков;

0,25 – в произношении нарушены более двух групп звуков (дефект оглушения, озвончения, смягчения);

0 – тотальное нарушение звукопроизношения.

Максимальное количество баллов - 4.

Задания:

Состояние фонематического восприятия

Дифференциация звуков на уровне слога

Ба-па-ба _____

Да-та-да _____

Га-ка-га _____

За-са-за _____

Жа-ша-жа _____

Са-ша-са _____

Са-ца-са _____

Ча-тя-ча _____

Ща-ча-ща _____

Ла-ра-ла _____

Дифференциация звуков на уровне слова

Кот – год _____

Дом – том _____

Точка – дочка _____

Почка – бочка _____

Коза – коса _____

Мишка – миска _____

Челка – щелка _____

Лак – рак _____

Дифференциация звуков на уровне фразы

[с-с’]: У Симы самолет _____

[з-з’]: У Зины зонт _____

[с-з]: У Сани замок _____

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

[ч-щ]: Щеткой чищу я щенка _____

[ч-с]: У девочки новый сачок _____

[с-ш]: У лисы пушистый хвост _____

[ш-ж]: В гараже большая машина _____

[ж-з]: У Жени заболел зуб _____

[р-л]: Рая купила красный лак _____

Состояние звукового анализа

Выделение начального ударного гласного в слове

Астра _____

Осень _____

Удочка _____

Иглы _____

Выделение гласного в конце слова

Кошка _____

Грибы _____

Ведро _____

Кенгуру _____

Выделение гласного в середине слова

Мак _____

Дом _____

Суп _____

Дым _____

Выделение конечного согласного в слове

Кот _____

Сом _____

Мак _____

Сироп _____

Выделение начального согласного в слове

Каша _____

Тапки _____

Банка _____

Рука _____

Обследование пространственных представлений

Особенности методики: изучение понимания вербальных средств, обозначающих пространство и время, и их выражения в устной речи у детей осуществляется с помощью шести блоков по 12 заданий в каждом, составленных авторами на основе практических разработок, предлагаемых И.Н. Садовниковой и Л.С. Цветковой. В процессе обследования у детей изучается: понимание и употребление предлогов; ориентировка в «схеме собственного тела»; ориентировка в «схеме тела» человека, стоящего напротив; ориентировка на листе бумаги; ориентировка на листе бумаги, перевернутом на 180°. Методика обследования включает использование: картинок с изображением предметов в разных углах листа; рисунков кистей рук и ступней ног; листов в клетку, расчерченных на 9 квадратов, с крестиком в центральном квадрате; рисунка парка; разноцветных прямоугольников из бумаги, изображающих скамейки; рисунка дерева и животных вокруг него.

Ребенку предлагаются следующие задания:

I. Понимание предлогов (по картинке)



Инструкция: «Покажи...»

1. Что ты видишь над деревом?
2. Что ты видишь под деревом?
3. Кто находится на дереве?
4. Кто находится перед деревом?
5. Кто находится за деревом?
6. Кто смотрит из-за дерева?
7. Кто двигается от дерева?
8. Кто двигается к дереву?
9. Кто вылезает из-под дерева?
10. Что падает с дерева?
11. Что за отверстие в дереве?
12. Кто смотрит из дупла?

II. Использование предлогов (Рис. 1.).

Инструкция: «Скажи...»

1. Где находится солнце?
2. Где растет гриб?
3. Где сидит белка?,
4. Где находится ежик?
5. Где прячется волк?
6. Откуда волк выглядывает?
7. Куда ползет улитка?
8. Куда идет кот?
9. Откуда вылезает крот?
10. Откуда падают листья?
11. Где сидит сова?
12. Откуда она смотрит на нас?

III. Ориентировка в «схеме собственного тела».

1. Покажи свою левую руку.
2. Покажи свою правую ногу.
3. Покажи свой левый глаз.

4. Покажи своё левое ухо.
- 5.левой рукой дотронься до правой ноги.
6. Правой рукой дотронься до левого уха.
7. Правой рукой дотронься до левого плеча.
8. Левую руку подними вверх, а правую вытяни в сторону.
9. Скажи, какая это рука? (Экспериментатор дотрагивается до левой руки ребенка).
10. Скажи, какое это ухо? (Экспериментатор дотрагивается до правого уха ребенка).
11. Скажи, какая-это нога? (Экспериментатор дотрагивается до правой ноги ребенка).
12. Встань и повернись к окну. Скажи, в какую сторону ты повернулся?

IV. Ориентировка в «схеме тела» человека, стоящего напротив.

1. Покажи мою левую руку.
2. Скажи, какой рукой я держусь за правое ухо?
3. Скажи., какой рукой я держусь за левое колено?
4. Скажи, какая из моих рук сверху?
5. Скажи, какая из моих ног сверху?
6. Скажи, к какому плечу я повернула голову?
7. Скажи, какую руку я подняла вверх?
8. Скажи, какую руку я положила на плечо?
9. То, что я буду делать правой рукой, ты точно также будешь делать своей правой рукой; то, что я буду делать левой рукой, ты точно также будешь делать своей левой рукой (экспериментатор тыльной стороной ладони правой руки касается подбородка снизу).
10. Экспериментатор левую руку кладет себе на плечо.
11. Экспериментатор пальцами левой руки упирается в ладонь правой руки, расположенную вертикально.

12. Скажи, какая из моих рук сжата в кулак? (Экспериментатор правой рукой, сжатой в кулак, упирается в ладонь левой руки, расположенную вертикально).

V. Ориентировка на листе бумаги.

1. Покажи, что нарисовано в левом верхнем углу?

2. Покажи, что нарисовано в правом нижнем углу?

3. Покажи, что нарисовано в правом верхнем углу?

4. Скажи, в каком углу нарисована белка?

5. Покажи след от левой ноги.

6. Поставь над крестиком точку (ребенку дается лист бумаги расчерченный на 9 квадратов, в центре стоит крестик).

7. Нарисуй слева от крестика кружок.

8. Нарисуй справа от точки треугольник.

9. Под кружком проведи волнистую черту.

10. «Прогулка в парке». Попросить ребенка расставить скамейки вдоль дороги по ходу его движения: «Поставь красную скамейку справа».

11. Скажи, с какой стороны я поставила зеленую скамейку?

12. Скажи, с какой стороны от дороги растут три елки?

VI. Ориентировка на листе бумаги, перевёрнутом на 180°.

1. «Прогулка в парке». Мысленно иди в обратном направлении по дороге. Скажи, с какой стороны от тебя стоит зеленая скамейка?

2. Скажи, с какой стороны от тебя красная скамейка?

3. Скажи, с какой стороны от тебя синяя скамейка?

4. Скажи, с какой стороны от тебя оранжевая скамейка?

5. Ты идешь по дорожке, а я сижу на второй скамейке слева. Покажи, где я сижу?

6. На первой скамейке справа сидит старушка. Покажи, где эта скамейка?

7. Скажи, сколько ёлок растёт справа от дороги, по которой ты возвращаешься?

8. Покажи третью ёлку слева от тебя.
9. Скажи, с какой стороны от дороги ты видишь бабочку?
10. Покажи след от правой ноги.
11. Покажи отпечаток левой руки.
12. Покажи указательный палец правой руки.

Анализ полученных материалов предполагает учет следующих критериев:

1. понимание различных пространственных характеристик без самостоятельного названия (выполнение действий, показ картинок);
2. самостоятельное употребление слов, отражающих пространственные характеристики;
3. латентный период ответа;
4. точность, автоматизированность, самостоятельность выполнения действий;
5. использование помощи взрослого.