

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

Подготовка к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста
с общим недоразвитием речи III уровня на логопедических занятиях

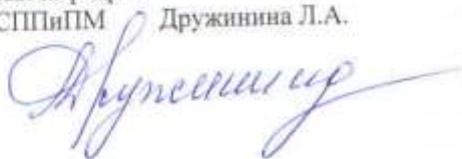
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»

4
3
5

Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

80 % авторского текста
Работа рецензия к защите
рекомендована/не рекомендована
« 18.12 2019 г.
зав. кафедрой
СППиПМ Дружинина Л.А.



Выполнил (а): Стенникова Ольга
Алексеевна
Студент (ка) группы
ОФ-206-173-2-1

Научный руководитель:
К.п.н., доцент кафедры
Щербак Светлана Геннадьевна



Челябинск, 2020

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ПОДГОТОВКЕ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ	10
1.1 Определение «готовность к обучению грамоте»	10
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня	16
1.3 Готовность дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня к обучению грамоте	20
1.4 Специфика логопедической работы по подготовке к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	23
Выводы по главе 1	28
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ.....	29
2.1 Организация и содержание экспериментального изучения уровня готовности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня к обучению грамоте.....	29
2.2. Состояние готовности дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня к обучению грамоте	45
Вывод по главе 2	67
ГЛАВА 3. Содержание логопедической работы по подготовке к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на логопедических занятиях	69

3.1 Содержание модели коррекционно-педагогической работы по подготовке к обучению грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня	69
3.2 Анализ результатов контрольного эксперимента	78
Выводы по 3 главе	85
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	86
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	89
Приложение	97

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования связана с тем, что на современном этапе развития образования большинство детей с общим недоразвитием речи испытывают трудности обучения в общеобразовательных школах. Нарушения письма и чтения являются наиболее частой причиной школьной дезадаптации. Успешность обучения детей в школе будет зависеть от их готовности к овладению грамоте в дошкольном возрасте.

Проблеме подготовки детей к овладению грамотой посвящен ряд исследований, имеющих теоретическую и практическую значимость. Рассматривая эти вопросы с позиций разных наук, исследователи выделяют необходимые для овладения письменной речью психофизиологические компоненты, являющиеся «предпосылками усвоения письма» (Р.Е. Левина, 1961; И.Н. Садовникова, 1995; Е.А. Логинова, 2004; Е.Н. Российская, 2005), «предпосылками к возможности начать обучение детей грамоте» (Л.Ф. Спирина, Р.И. Шуйфер, 1962), «предпосылками к освоению школьных навыков» (Д.Н. Исаев, 2003) и т.п.

Для нормального протекания процессов чтения и письма необходима сохранность и полноценное функционирование центральных и периферических отделов анализаторных систем, их координированная работа (Б.Г. Ананьев, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова и др.); хорошее состояние зрительных и моторных функций (Е.В. Гурьянов, М.М. Безруких, С.П. Ефимова, Е.В. Новикова, Н.В. Новоторцева и др.); осознание собственной речи и овладение ею (Л.С. Выготский, К.Д. Ушинский, М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина, Д.Б. Эльконин, Р.И. Лалаева и др.); достаточный уровень сформированности внимания, памяти, мышления, различных мыслительных операций (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Л.И. Айдарова, Н.Н. Алгазина, И.В. Прищепова и др.), эмоционально-личностная зрелость ребенка (Л.С. Выготский, В.В. Холмовская, И.А. Домашенко, В.С. Мухина, М.И. Лисина и др.). Эти психофизиологические компоненты являются

необходимыми предпосылками готовности к обучению грамоте, а сбой в их формировании может послужить причиной возникновения трудностей в овладении чтением и письмом.

Становление сложной письменно-речевой деятельности возможно только при достаточной готовности предпосылок формирования навыков чтения и письма.

Особые трудности в усвоении письменной речи испытывают дети с общим недоразвитием речи.

Исследования разных авторов (Т.А.Фотекова, Т.В.Ахутина, Т.Б.Филичева, Г.Ф. Чиркина, Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Н.А. Никашина) позволяют определить, что у детей с общим недоразвитием речи оказываются нарушенными предпосылки готовности к овладению чтением и письмом.

По данным Алмазовой А.А. (2018 г.) 60 % дошкольников не готовы к обучению грамоте и составляют группу риска по возникновению нарушений письма и чтения.

У детей с общим недоразвитием речи наблюдается недостаточная сформированность функциональной базы письменной речи (А.В. Лагутина, А.Н. Корнев, Т.В. Ахутина и др.), а также устно-речевых навыков (Каше Г.А., Филичева Т.Б., Чиркина Г.В.).

Коррекционно-педагогическая работа по подготовке дошкольников с ОНР к обучению грамоте на современном этапе требует комплексного подхода к образовательному процессу.

Таким образом, значимость вопроса подготовки дошкольников с ОНР 3 уровня к овладению чтением и письмом, а также отсутствие в настоящее время научно обоснованных разработок комплексного изучения и формирования предпосылок готовности к овладению письменной речью у детей с речевыми нарушениями определяют актуальность темы нашего исследования.

Цель исследования: теоретически изучить и практически определить содержание модели логопедической работы по подготовке к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

Объект исследования: процесс подготовки к обучению грамоте у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности содержания коррекционно-педагогической работы по подготовке к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

Для успешного достижения цели нами были определены задачи исследования:

1. Проанализировать научно-теоретическую и методическую литературу по теме исследования.
2. Выявить особенности готовности к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.
3. Разработать модель логопедической работы по подготовке к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III определить эффективность её включения в логопедическую работу.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что эффективность логопедической работы по подготовке к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня может быть повышена при условии разработки специальной модели коррекционной работы, целенаправленного планирования содержания логопедических занятий и их включения в образовательный процесс.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: основные положения теории о единстве законов нормального и аномального развития (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев); принцип системного подхода к диагностике и коррекции нарушений онтогенеза (Л.С. Выготский, В.В. Лебединский, Д.Б. Эльконин); положение о взаимосвязи обучения и развития (Л.С. Выготский, П. Я. Гальперин, А.В.

Запорожец и др.); исследования, раскрывающие психологические особенности детей с нарушениями речи, научно-методические основы коррекционной работы (А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Т.Б. Филичева, Г.В. Шаховская).

В соответствии с обозначенной целью и задачами в работе использовались следующие методы: теоретические (анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования); эмпирические (наблюдение, обучающий и контрольный эксперименты); статистические (количественный и качественный анализ, обобщение результатов исследования).

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

- 1) проведен теоретический анализ научно-методической литературы по вопросу подготовки к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня;
- 2) показана возможность и целесообразность создания модели логопедической работы по подготовке к обучению грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, описывающая организацию и содержание коррекционной работы.

Практическая значимость исследования заключается в следующем:

- разработана модель содержания коррекционно-логопедической работы по формированию предпосылок к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня,
- показана необходимость определения содержания логопедических занятий с учётом формирования основных компонентов готовности к обучению грамоте;
- на основе разработанной модели, проведена работа по организации логопедической работы с детьми направленная на формирование предпосылок к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

- результаты исследования могут быть включены в содержание лекций, практических и лабораторных занятий по логопедии на дефектологических факультетах и в системе повышения квалификации и переподготовки логопедов и дефектологов, а также разработки методических пособий, адресованных специалистам.

База исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 426 г. Челябинска».

Основные результаты работы были представлены

- в публикациях по материалам XI Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (2019 г.); в научных журналах: European multi science journal (2020 г.); «Символ науки» (2020 г.)
- в докладе на ежегодной 56-ой научно-практической конференции и инновационной деятельности научно-педагогических работников и обучающихся ЮУрГГПУ за 2019 год (февраль, 2020г.);
- на IX Международном интеллектуальном конкурсе студентов, аспирантов, докторантов, Discovery Science: University – 2020, апрель 2020 г.(1 место).

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ПОДГОТОВКЕ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ

1.1 Определение «готовность к обучению грамоте»

Одним из компонентов готовности к обучению в школе является готовность к овладению навыками письма и чтения. До начала обучения в школе у детей должны быть сформированы основные навыки, необходимые для усвоения грамоты.

Формирование готовности к обучению грамоте требует ответа на вопрос о структуре этой готовности, о компонентах, входящих в её состав, а также определения процессов и функций, которые обеспечивают успешное обучение.

В специальной литературе грамотность (от греч. *grammata* – чтение и письмо) рассматривается как определенная степень владения человеком навыками устной и письменной речи в соответствии с грамматическими нормами родного языка. Также является одним из важнейших показателей культурного уровня человека. Соответственно грамота определяется как начальные сведения чтения и письма [28].

Мультидисциплинарный подход к изучению готовности к обучению грамоте направлен на рассмотрение различных подходов к изучению механизма письменной речи: психофизиологического, нейропсихологического, психологического, лингвистического.

А.Н. Корнев и другие исследователи выделяют следующий компонент - это языковая и метаязыковая готовность [48].

По мнению Н.И. Жинкина с 5-ти лет возраста начинается метаязыковое развитие ребёнка, которое предполагает осознание устной речи как самостоятельного явления. Это достигается путем обучения, направленный на овладение детьми обобщенными представлениями звуков данной языковой системы, их связи с буквами.

Примерно в 5-7 лет дети становятся в определенной степени способны понимать устно-речевые тексты без опоры на контекст. Это позволяет им полноценно понимать книжные тексты [47].

В процессе овладения языковой способностью, языковыми правилами ребенок проходит 2 этапа:

- этап практического овладения языком – при достижении определенного уровня развития психических процессов, ребенок усваивает определенные правила языка, не осознавая их практически (механизмом усвоения этих правил является чувство языка или «языковое чутье»);
- этап метаязыковой деятельности, т.е. осознание правил языка, становится возможным лишь при овладении первым этапом.

Для овладения письменной речью необходим переход на второй этап языкового развития [94].

В обучении письму и чтению слово как единица системы языка впервые приобретает для детского сознания свою материальность и чувствительность, делая предметом его сознания.

В работах Л.С. Выготского, Б.Г. Ананьева, А.Р. Лурия даётся характеристика психофизиологического уровня функциональной системы письменной речи, представлены сенсо-акустико-моторный и оптико-моторный подуровни. Психофизиологической основой речи и речевых процессов является совместная работа слухового и речедвигательного анализаторов.

Для полноценного осуществления письменно речевой деятельности необходимо оптимальное межполушарное взаимодействие. На начальном этапе освоения грамоты функционально большая нагрузка падает на системы мозга, ответственные за перцептивную обработку зрительно-пространственной информации (усвоение графем) затем на первый план по значимости выступают языковые операции, необходимые для кодирования

и/или декодирования слов, фраз (Л.И. Белякова, О.Б. Иншакова, Н.Н. Садовникова, А.Н. Корнев и др.)

Для нормального протекания процессов чтения и письма необходима сохранность и полноценное функционирование периферических отделов анализаторных систем: оптической, моторной, акустической и др.

Формирование письменной речи происходит в условиях целенаправленного обучения, поскольку механизмы её представляют собой динамический стереотип написания слова в единстве акустических, оптических и кинестетических раздражений.

В процессе письма происходит согласованная работа речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного анализаторов, посредством работы которых происходит установление новых связей между звуковым составом слова и его буквенным обозначением.

В процессе анализа звучащего слова протекают следующие операции: выделение и уточнение звуков на основе акустических и кинестетических афферентаций, установления звукового состава слова и последовательности звуков в слове, хранение выделенных звуков в кратковременной памяти, перешифровка звука в букву. Этот процесс протекает при активном участии зрительного восприятия и восприятия пространства и пространственных отношений. При этом запись буквы осуществляется с помощью моторного предметного действия, предполагающего включение тонких движений пальцев рук, работу руки в целом, осуществляющей точные ритмичные движения.

В процессе чтения осуществляется не только перешифровка с буквы на слово на сенсомоторном подуровне, но и сложные процессы на оптико-моторном подуровне.

На оптико-моторном подуровне происходят сложные процессы перешифровки с одного кода языка на другой. А.Н. Корнев указывает, что в процессе чтения происходит зрительное сканирование текста, которое

обеспечивается движением взора при чтении и особой его организации, обеспечивающей предвосхищение и опережающее опознание последующей буквы одновременно с предыдущей. При этом оптическое восприятие букв происходит в момент фиксации глаз. Работа данного подуровня обеспечивает сложный процесс понимания прочитанного.

Итак, письмо и чтение являются сложными процессами, протекание которых обеспечивается сложным взаимодействием целого ряда анализаторных систем, обеспечивающих перешифровку знаков при письме и чтении и понимания смысла передаваемой информации.

В исследованиях А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой, Э.С. Бейн, М.К. Бурлаковой и др. ученых рассматривается, что развитие сенсо-акустико-моторного и оптико-моторного уровня функциональной системы навыков письма и чтения (становление межанализаторного взаимодействия) обеспечивается мозговыми механизмами, обеспечивающими специфическую речевую деятельность. Височная область левого полушария отвечает за дифференциацию речевых звуков; задняя часть нижней лобной извилины левого полушария, отвечает за артикуляцию; лобные отделы коры головного мозга осуществляют программирование речевой деятельности и сохранение замысла; передние отделы коры головного мозга – премоторная зона коры головного мозга отвечают за соблюдение нужной последовательности звуков при записи слова. Мозговые механизмы обеспечивают моторную деятельность; восприятие и анализ чувственных раздражителей, пространственную ориентацию (кожно-мышечно-кинестетическое чувство); усвоение целенаправленных и автоматизированных движений (механический элемент письма); зрительно-пространственную деятельность (перевод звуковой структуры слова в систему графических знаков, длительное удерживание в памяти этих символов и их правильную пространственную организацию) [61,87].

Совместная работа всех зон коры левого полушария обеспечивает реализацию психологического, психофизиологического и

лингвистического уровня письменной речи и составляет мозговую основу письма и чтения. При этом каждая зона коры левого полушария и анализаторная система обеспечивают протекание одного уровня, а совместная работа – создание оптимальных условий для её осуществления.

Овладение грамотой представляет собой чрезвычайно важный этап, ребенок должен быть психологически готов к нему. Поэтому, в основе должна быть зрелость психических процессов, т.е. можно говорить о психологической готовности к обучению грамоте.

А.Н.Корнев рассматривает интеллектуальную, когнитивную готовность к изучению таких абстрактных явлений, как буквы и их сочетания [49]. Отмечается важность сформированности способности к абстрагированию, оперированию символами хотя бы в элементарной форме. владение элементарными обобщающими понятиями, достаточная зрелость изобразительных способностей [66].

Возможность обобщать полученный опыт, переходить к решению задач с косвенным результатом в уме возникает благодаря тому, что образы, которыми пользуется ребенок, сами приобретают обобщенный характер, отображают не все особенности предмета, ситуации, а только те, которые существенны с точки зрения решения той или иной задачи [50].

Переход к построению модельных образов, дающих возможность усваивать и использовать обобщенные знания, — не единственное направление в развитии образного мышления дошкольников. Важное значение имеет то, что представления ребенка постепенно приобретают гибкость, подвижность, он овладевает умением оперировать наглядными образами: представлять себе предметы в разных пространственных положениях, мысленно изменять их взаимное расположение.

Трудность в усвоении грамоты связана не только с тем, что буквы — это символы второго порядка. Она обусловлена еще и высокой степенью произвольности акта чтения и наличием у него сложноорганизованной сенсомоторной базы. Необходимо, например, произвольно сосредоточить

зрительное внимание на читаемом отрезке слова и распределить внимание на всем читаемом предложении и строке. Последнее необходимо для того, чтобы, дочитав одну строку, перейти к началу другой [47].

Основное изменение внимания в дошкольном возрасте состоит в том, что дети впервые начинают управлять своим вниманием, сознательно направлять его на определенные предметы, явления, удерживаться на них, применяя для этого некоторые способы.

Произвольное внимание формируется в дошкольном возрасте в связи с общим возрастанием роли речи в регуляции поведения ребенка.

Устойчивость внимания к интеллектуальной деятельности заметно возрастает к семи годам.

К концу дошкольного возраста у детей начинает интенсивно развиваться способность к произвольному вниманию. В дальнейшем, в период школьного обучения, произвольное внимание становится непременным условием организации учебной деятельности [93].

Большую роль к готовности к обучению имеет и особенности памяти у ребенка. Произвольные формы запоминания и воспроизведения начинают складываться в среднем дошкольном возрасте и существенно совершенствуются у старших дошкольников.

Несмотря на существенные достижения в овладении произвольным запоминанием, господствующим видом памяти даже к концу дошкольного возраста остается память произвольная. К произвольному запоминанию и воспроизведению дети обращаются в сравнительно редких случаях, когда соответствующие задачи возникают в их деятельности или когда этого требуют взрослые.

У некоторых детей дошкольного возраста встречается особый вид зрительной памяти, который носит название эйдетической памяти. Эйдетическая память — возрастное явление. Дети, обладающие ею в дошкольном возрасте, позднее, в период школьного обучения, обычно утрачивают эту способность [65].

Таким образом, готовность к овладению письменной речью предполагает сформированность вербальных и невербальных форм психической деятельности: психофизиологическую, нейропсихологическую, психологическую, языковую и метаязыковую готовность и развитую устную речь.

Функциональная система письма и чтения формируется постепенно; механизмы, ее обеспечивающие, созревают в целом к началу школьного обучения (к 7 годам). Соответственно в дошкольном возрасте необходимо создать условия для формирования базовых для чтения и письма функций, механизмов и операций, т.е. осуществлять подготовку к обучению грамоте.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Общее недоразвитие речи как речевая патология определяется в рамках психолого-педагогической классификации и характеризуется несформированностью всех компонентов языковой системы. (Р.Е.Левина, Г.ВГ Чиркина, Л.Ф. Спинова и др.)

Общее недоразвитие речи может возникать вследствие сочетания генетических факторов с неблагоприятными внешними воздействиями. Часто имеет место сочетание наследственной предрасположенности, неблагоприятного окружения и повреждения или нарушения созревания мозга в ранние периоды развития ребенка. Нередко в анамнезе детей с ОНР отмечается наличие перинатальной энцефалопатии – внутриутробного и/или в период родов поражения мозга (Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева).

Наиболее выраженным (речевая, неврологическая и психопатологическая симптоматика) и стойким является ОНР, обусловленное ранним органическим поражением центральной нервной системы (ЦНС): резидуально-органическое поражение ЦНС и/или

энцефалопатического нарушения. И то и другое возможно в результате инфекции или интоксикации матери во время беременности, токсикозов, родовых травм, асфиксии, несовместимости крови, заболеваний ЦНС, травм мозга в раннем периоде жизни [52].

Механизмы и симптоматика речевой патологии анализируются с позиций клинико-педагогического подхода. При этом выделяются следующие расстройства: ринолалия, дизартрия, заикание, алалия.

По данным Е.М. Мастюковой [62], дети с общим недоразвитием речи могут быть условно поделены на три группы: с моторной алалией; с недоразвитием речи церебрально-органического генеза; с неосложненным вариантом общего недоразвития речи.

Для всех детей с ОНР свойственны общая моторная неловкость, трудности переключения с одного вида движений на другой, нарушения оптико-пространственного гнозиса. Существенные двигательные умения и навыки детей с общим недоразвитием речи развиты недостаточно, движения ритмично не сформированы, повышена двигательная истощаемость, понижены двигательная память и внимание.

Общее недоразвитие речи сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер.

Психолого-педагогическое обследование детей с ОНР выявляет наличие у них характерных нарушений познавательной деятельности, обусловленных как самим речевым дефектом, так и низкой умственной работоспособностью. Исследование высших психических функций этих детей показывает локальную недостаточность отдельных видов гнозиса, праксиса, недостаточность фонематического восприятия.

Незрелость эмоционально-волевой сферы у детей с ОНР сочетается с низкой умственной работоспособностью, эмоциональной лабильностью, иногда - двигательной расторможенностью, повышенной аффективной возбудимостью, нередко с чертами дурашливости и преобладанием повышенного фона настроения по типу эйфории.

Для некоторых из них, напротив, характерны повышенная тормозимость, неуверенность, медлительность, несамостоятельность. Эти дети обычно вялы и безынициативны, бездеятельны. Их деятельность носит непродуктивный характер.

Формирование интеллектуальной сферы ребенка напрямую зависит от уровня его речевой функции. Речь, в свою очередь, дополняется и совершенствуется под воздействием стабильно развивающихся и усложняющихся психических процессов.

Неполноценная по тем или иным причинам речевая деятельность оказывает отрицательное воздействие на формирование психической сферы ребенка и становление его личностных качеств [34].

В первую очередь дефекты речевой функции приводят к нарушенному или задержанному развитию высших психических функций, опосредованных речью: вербальной памяти, смыслового запоминания, слухового внимания, словесно-логического мышления. Это отображается как на продуктивности мыслительных операций, так и на темпе развития познавательной деятельности. Помимо этого, речевой дефект накладывает определенный отпечаток на формирование личности ребенка, затрудняет его общение со взрослыми и сверстниками.

Данные факторы тормозят становление игровой деятельности ребенка, имеющей, как и в норме, ведущее значение в плане общего психического развития, и затрудняют переход к более организованной учебной деятельности.

Третий уровень общего недоразвития речи характеризуется тем, что дети употребляют развернутую фразовую речь, не затрудняются в назывании предметов, действий, признаков предметов, хорошо знакомых им в обыденной жизни. Они могут рассказать о своей семье, составить короткий рассказ по картинке. В то же время у них наблюдаются недостатки всех сторон речевой системы как лексико-грамматической, так и фонетико-фонематической [58]. Для их речи свойственно неточное

употребление слов. В свободных высказываниях дети мало используют прилагательных и наречий, не используют обобщающие слова и слова с переносным значением, с трудом образуют новые слова с помощью приставок и суффиксов, неправильно применяют союзы и предлоги, допускают ошибки в согласовании существительного с прилагательным в роде, числе и падеже.

У части детей с третьим уровнем недоразвитие речи может быть выражено не резко. Оно характеризуется тем, что нарушения всех уровней языковой системы проявляются в незначительной степени. Звукопроизношение может быть ненарушенным, но «смазанным» либо страдать в отношении двух—пяти звуков. Фонематическое восприятие недостаточно точно. Фонематический синтез и анализ отстают в развитии от нормы. В устных высказываниях дети с третьим уровнем недоразвития речи допускают смешения слов по акустическому сходству и по смыслу.

У таких детей целенаправленная деятельность нарушена при выполнении как вербальных, так и невербальных заданий [62]. Для них характерны недостаточная концентрация внимания, низкий уровень познавательной активности, низкий объем представлений об окружающем, трудности установления причинно-следственных связей.

Ряд авторов отмечают у детей с третьим уровнем общего недоразвития речи недостаточность и объем внимания, ограниченные возможности его распределения (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова). При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с третьим уровнем ОНР снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

При зрительном опознании предмета в усложненных условиях дети с третьим уровнем общего недоразвития речи воспринимают образ предмета с определенными трудностями, им требуется больше времени для принятия решения, отвечая, они проявляют неуверенность, допускают

ошибки в опознании. При выполнении заданий «приравнивание к эталону» они используют элементарные формы ориентировки. Зрительное восприятие у таких детей сформировано недостаточно [39].

Если рассматривать мнестические функции, то у таких детей запоминание словесных стимулов значительно хуже, чем у детей без речевой патологии.

Дети с третьим уровнем ОНР быстро устают, затрудняются в выборе продуктивной тактики.

Дети с третьим уровнем ОНР малоактивны, инициативы в общении, как правило, не проявляют. Как показывают исследования Ю.Ф. Гаркуши и В.В. Коржевниковой, у дошкольников с третьим уровнем ОНР имеются нарушения в общении, проявляющиеся в незрелости мотивационно-потребностной сферы; имеющиеся трудности связаны с комплексом речевых и когнитивных нарушений; преобладающая форма общения со взрослыми и детьми ситуационно-деловая, что не соответствует возрастной норме [22].

Наличие общего недоразвития речи у детей приводит к стойким нарушениям деятельности общения. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей и создаются серьезные проблемы на пути их развития и общения.

Таким образом, общее недоразвитие речи — это системное нарушение усвоения всех уровней языка, требующее длительного и систематического логопедического воздействия.

1.3 Готовность дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня к обучению грамоте

Дети с общим недоразвитием речи составляют отдельную категорию дошкольников с особыми образовательными потребностями, испытывающие трудности в овладении грамотой.

В настоящее время в исследованиях Т. В. Ахутиной [9], О. Б. Иншаковой, Т. А. Фотековой [85], Л. С. Цветковой [87], А.В. Семенович [78]. Отмечается, что нарушения письма и чтения у детей определяются незрелостью структуры мозговых образований, являющихся базой для овладения сложными символическими процессами.

Трудности усвоения письма и чтения рассматриваются в исследованиях Л. И. Беляковой, А. Н. Корнева [47], О. А. Токаревой [83], а также в работах Г. В. Бабиной [10], М. Н. Русецкой [76]. Исследователи описывают этиопатогенетический и синдромальный подходы к определению сущности нарушений письма и чтения. Причины возникновения указанных нарушений, а также степень их выраженности связывают с проявлением целого ряда факторов: генетическая предрасположенность, наличие энцефалопатий, церебростенические и апраксические расстройства и т.д..

В ряде работ проблемы овладения письмом и чтением рассматриваются в единстве, как результат нарушения устной речи.

М. Е. Хватцев [86] устанавливает связь письма и чтения с механизмами произношения, выделяя среди базовых компонентов ритм, произношение, фонематический слух, устную речь в целом, а также возможности закрепления зрительного образа буквы.

Р.Е. Левина и представители ее школы (Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова и др.) связывают нарушения письма и чтения с общим недоразвитием речи и/или несформированностью фонематических обобщений [81, 95].

По данным исследований Алмазовой А.А. и Бабиной Г.В. [5] 70,4 % дошкольников составляют группу риска по возникновению нарушений письма и чтения. Условно авторы выделяют две подгруппы: дети с потенциально значимым уровнем и дети с дефицитарным уровнем готовности к усвоению грамоты.

Факторами риска, по их мнению, являются ограниченные возможности смыслового восприятия и создания связного высказывания, недостаточная сформированность индивидуального лексикона, наличие экспрессивного и импрессивного аграмматизма, нарушение произносительной стороны речи на уровне реализации, а также нарушение фонематического и/или интонационного восприятия. В письменной речи это проявлялось в затруднении в анализе текста, его планировании, конструировании и реконструкции; искажении линейной структуры текстового целого, а также в трудностях реализации цельности, информативности и различных видов связей [3].

Недостаточная сформированность лексикона выражается у этих детей в ограничении объема используемой лексики, в неустойчивости дифференциации значений слов, в трудностях реализации системных связей лексических единиц (синонимических, антонимических, словообразовательных, контекстуальных). Экспрессивный и импрессивный аграмматизм касается использования и идентификации словообразовательных и словоизменительных морфем, а также ряда синтаксических конструкций.

У дошкольников с ОНР 3 уровня на уровне словообразования особые трудности вызывает использование суффиксальных и префиксально-суффиксальных моделей образования прилагательных, а также образование сложных слов. На морфологическом и морфолого-синтаксическом уровнях отмечаются сложности целенаправленного преобразования одних форм и/или конструкций в другие.

Нарушение произносительной стороны речи отмечается на фонетическом, структурно-слоговом и интонационном уровнях. Для этих детей возможны варианты проявления недостатков восприятия и воспроизведения различных единиц (фонем, слогов, фонетических слов и др.). У большей части детей, принимавших участие в исследовании фонетические нарушения сочетаются с фонематическими и структурно-

слоговыми, у других детей выраженные трудности формирования слоговой структуры слова проявляют себя автономно [5].

Определена недостаточность языковой и метаязыковой способности, невербальных предпосылок обучения письму и чтению у детей с ОНР [3].

У детей с ОНР отмечается нарушение зрительно-пространственной ориентации на плоскости, пространственно-временных представлений, дефицит актуализации координатных, метрических и локальных параметров; преимущественное использование непродуктивных стратегий копирования изображений; нестабильный характер отслеживания зрительных стимулов; незрелость моторных функций проявляется; недостаточная сформированность операциональной стороны, ограниченный уровень изобразительно-графических способностей, трудности освоения темпоральных, ритмических и других параметров графомоторной деятельности [5].

Таким образом, недостаточное развитие устно-речевых навыков, языковой и метаязыковой способности в сочетании с несформированностью психофизиологической основы письменной речи указывают на неготовность детей с общим недоразвитием речи к овладению элементарными навыками письма и чтения.

1.4 Специфика логопедической работы по подготовке к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Отечественные исследователи (Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, А. Н. Соболева, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева, С. Н. Шаховская и др.) доказали, что большинство учащихся с проблемами в обучении – это дети с ОНР.

Т.Б. Филичева [84] отмечает, что данное нарушение серьезно препятствует освоению школьных знаний и не может быть скомпенсировано ребенком самостоятельно без посторонней помощи.

Подготовка к обучению грамоте является одной из задач дошкольного образования детей с тяжёлыми нарушениями речи. Задачи определены в Примерной адаптированной основной образовательной программе для детей с тяжёлыми нарушениями речи.

В Программе определено, что решение задач осуществляется на логопедических занятиях (индивидуальных и фронтальных).

На индивидуальных занятиях проводится работа по формированию навыков, которые требуются ребёнку для успешного овладения материалом фронтального занятия.

Основные программные задачи решаются на фронтальных занятиях.

В обязательное содержание работы по подготовке к обучению грамоте старших дошкольников входит:

- ознакомление со словом, вычленение слова, как самостоятельной смысловой единицы из потока речи;
- ознакомление с предложением и его словесным составом;
- деление предложения на слова и составление из слов (2-4) предложений;
- деление слов (из 2-3 слогов) на части и составление слов из слогов;
- ознакомление со звуковым строением слов, формирование навыков звукового анализа слов;
- знакомство с буквами.

Важно научить детей способности анализировать звуковой состав слов, так как процесс чтения связан с переводом графического изображения фонем в устную речь и наоборот.

В методических рекомендациях Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной конкретизированы задачи по периодам обучения: подготовительный период обучения (два месяца) и букварный (6 месяцев).

Фронтальные занятия рекомендуется проводить два раза в неделю, подгрупповые — по необходимости [72].

Традиционно коррекционно-логопедическая работа с детьми, имеющими общее недоразвитие речи 3 уровня, включает в себя развитие всех компонентов речи и подготовку к овладению элементарными навыками письма и чтения. Так же определены задачи по развитию графомоторных навыков.

В подготовительный период решаются следующие задачи: подготовка детей к анализу слов; обучение слитному, без перебора букв, чтению простейших прямых слогов СГ (С — согласный, Г — гласный).

В подготовительной группе осуществляется работа по формированию элементарных навыков письма и чтения. Формирование навыков звукового анализа проводится по методике Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, Л. Е. Журовой.

Детей обучают устанавливать порядок следования фонем в слове, на основе их правильного произношения и четкого восприятия; осознания различной функции фонемы на основе выделения основных фонематических противопоставлений, характерных для русского языка.

В процессе овладения звуковой стороной речи детей обучают давать качественную характеристику звуков и моделировать структуру слова в виде схемы его звукового состава.

В букварный период обучения фронтальные занятия по формированию элементарных навыков письма и чтения проводятся два раза в неделю, подгрупповые — по необходимости. Формирование элементарных навыков письма и чтения предполагает особую последовательность распределения материала и особые методы и приёмы. поскольку у детей полностью еще не сформирована система фонем.

В этот период проводят работу по усвоению элементарных навыков письма и чтения на основе усвоения анализа слов, слогового состава с его постепенным усложнением, выделением из слов ударных и безударных гласных. Определяется особый порядок изучения букв: в последовательности усвоения детьми правильно произносимых звуков; отставленное во времени изучение букв, обозначающих близкие по артикуляционным или акустическим признакам звуки и исключение из первых упражнений букв, обозначающих звуки, близкие к изучаемым; включение в материал для чтения в определенной последовательности слова различного слогового состава после устной подготовки; специальная работа по развитию понимания читаемых слов, предложений, текстов; использование различных форм наглядности, игровых приемов, упражнений; обучение послоговому и слитному чтению

Г.А.Каше указывает, что материал для занятий подбирается с учетом перечисленных задач развития звукопроизношения одновременно с упражнениями в анализе звукового состава слова, а на более поздних этапах обучения – в письме и чтении.

Необходимо предусмотреть упражнения по развитию лексико-грамматической стороны речи, направленные на расширение и уточнение словаря, устранение недостатков грамматического строя речи, развитие связной речи.

А.Н. Корнев предлагает авторскую программу по обучению детей чтению с 4-5 лет. По мнению автора программа должна исключить трудности обучения чтению у детей в младшей школе.

Для чтения используется в логопедической практике буквари. В частности букварь О.С. Жуковой, который основывается на подходе, который сохраняет и продолжает традиции Е. Ф. Рау, А. Г. Ипполитовой. Автор предлагает оригинальную методику обучения детей пониманию буквосочетания как цельного графического элемента. В качестве единицы

чтения используется слог, что в дальнейшем является и единицей письма [34].

Широко используется в настоящее время нейропсихологическая методика, разработанная О. Б. Соболевой [80]. Эта методика построена на «двуполушарной» работе головного мозга. Впервые видя новую букву, ребенок познает букву через узнаваемый образ или персонажа. Главная цель – не только научить читать, но и воспитать любовь к чтению. Все занятия построены в игровой форме, поэтому обучение грамоте проходит незаметно для ребенка и интересно. В самой методике имеется три потока информации: для визуалов, аудиалов и кинестетиков. Механическое запоминание сведено к минимуму, так как активно применяется ассоциативный метод запоминания. В результате такого инновационного способа чтения у ребенка уменьшается количество ошибок при чтении, а речь становится более свободной и красочной, расширяется словарный запас, активизируется повышенный интерес к новому, к творчеству, исчезает страх перед написанием букв, слогов, слов и предложений. Методика Соболевой прекрасно активизирует воображение, фантазию, логику у ребенка, улучшает память и внимание. Хорошо подходит для дошкольников с ОНР с различными каналами восприятия информации.

Таким образом, в коррекционной педагогике имеются разнообразные методические рекомендации по обучению элементарным навыкам письма и чтения детей с ОНР III уровня. На логопедических занятиях решаются задачи по развитию как устно-речевых навыков, так двигательных способностей, ориентировочно-пространственных способностей, зрительного восприятия и мыслительной деятельности.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

На основании анализа литературных источников можно сделать следующие выводы:

Готовность детей с ОНР к обучению грамоте определяется достаточным развитием психофизиологической основы письменной речи, сформированностью устно-речевых навыков, мотивационной готовности и развитием регуляторной способности.

Готовность к овладению чтением и письмом (как готовность к произвольной деятельности) зависит не только от эмоционально-личностного развития ребенка, но и от сформированности базовых функций: слуховых, зрительно-пространственных, двигательных, устной речи и языковых навыков, мыслительной деятельности.

У детей с ОНР отмечается не только недоразвитие звукового и смыслового оформления речи, но вторично нарушается процесс развития психических процессов.

Целенаправленная работа по подготовке к овладению грамотой, формированию элементарных навыков письма и чтения проводится в процессе коррекционно-педагогической работы в старшем дошкольном возрасте и является одной из основных задач дошкольного образования детей с ОНР.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ

2.1 Организация и содержание экспериментального изучения уровня готовности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня к обучению грамоте

При изучении готовности детей дошкольного возраста с ОНР к обучению грамоте необходимо определить состояние речевых и неречевых процессов, необходимых для полноценного усвоения письма и чтения, которые входят в функциональную базу письменной речи. Нами были использованы традиционные методики изучения устно-речевых навыков и методики изучения базовых неречевых процессов.

Обследование устной речи проводили с учётом методических рекомендаций Р.И. Лалаевой, Г.А. Каше, В.П. Глухова, Г.В. Чиркиной, Н.В. Серебряковой, Т.Б. Филичевой и др.[55; 41; 24; 91; 79; 84]

Неречевые процессы изучали на основе методических рекомендаций Т. Фотековой, Т.В. Ахутиной, А.В. Семенович, Л.С. Цветковой, Н.К. Микадзе [85; 9; 78; 87]

Цель исследования - выявление уровня готовности к обучению грамоте у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Нами были определены следующие направления оценки готовности к обучению грамоте у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня: устная речь; языковая и метаязыковая способность; невербальные предпосылки обучения письму и чтению.

Направление изучения устной речи включает в себя: просодическую сторону речи, звуковую сторону речи, лексико-грамматическую сторону речи.

В рамках направления обследования языковой и метаязыковой способности изучались возможности обобщения, селекции, категоризации языковых явлений, усвоение различных видов языкового анализа и синтеза (фонематического, слогового, синтаксического).

Направление исследования невербальных предпосылок обучения письму и чтению включают в себя изучение зрительного гнозиса, зрительно-пространственных функций (пространственных представлений о собственном теле, пространственного гнозиса и праксиса); слухового гнозиса (неречевого и речевого слуха); моторных функций (общей моторики, артикуляционной моторики, произвольной мимической моторики, тонкой ручной моторики и графомоторных навыков).

В процессе обследования ответы детей фиксировались в протоколах. (Приложение 1).

Для объективности определения характеристик детей была выбрана балльная система оценок. Критерий количественной оценки основывался на учете степени сформированности исследуемых функций и навыков. Оценка результатов определялась по количеству правильно выполненных испытуемыми заданий, по степени самостоятельности и самокоррекции. Для каждого изучаемого процесса были определены критерии оценивания.

Далее представим программу обследования.

Изучение устной речи.

1. Изучение состояния у детей просодической стороны речи.

Исследование просодической стороны речи проводилось на основании методики Г.В. Чиркиной, Р.И. Лалаевой

1) исследование состояния дыхательной функции проводилась на основании функциональных проб и с помощью специальных заданий

- (отмечается характер физиологического дыхания – носовой, ротовой; продолжительность речевого и неречевого выдоха (нормальный, укороченный));
- 2) исследование состояния темпа проводилось на основании наблюдения за спонтанной речью ребенка; за речью ребенка с привлечением внимания к ее ритмической организации (отмечается нормальный, быстрый, очень быстрый, медленный темп речи детей);
 - 3) исследование состояния ритмической организации речи проводилась на основании наблюдения за спонтанной речью ребенка; за речью ребенка с привлечением внимания к ее ритмической организации (отмечается нормальный ритм, аритмия);
 - 4) исследование состояния голосовой функции проводилась на основании наблюдения за речью ребенка.

Критерии обследования:

3 балла – норма при обследовании всех характеристик просодической стороны речи;

2 балла – определяется нарушение какой-либо одной из перечисленных характеристик (заданий одной серии);

1 балл – нарушения при выполнении заданий двух серий;

0 баллов – нарушения отмечаются при выполнении каждой серии заданий.

2. *Исследование состояния звуковой стороны речи* (Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева) проводилось по группам звуков в соответствии с фонетической классификацией.

- 1) исследование состояния звукопроизношения проводилась на основании проверки изолированного произношения звуков (при многократном изолированном произнесении, при повторении вместе с артикуляционно далеким звуком; при повторении вместе с артикуляционно близким звуком); на основании проверки

произношения звуков в слогах (открытых без стечения согласных, закрытых без стечения, со стечением); в словах (в начале, в середине, в конце), во фразах, в связной речи;

- 2) исследование способности к переключению артикуляционных движений проводилась на материале произнесения звуков (изолированного произношения, при многократном изолированном произнесении, при повторении вместе с артикуляционно далеким звуком; при повторении вместе с артикуляционно близким звуком), на материале произнесения слогов (открытых без стечения согласных, закрытых без стечения, со стечением 2-х звуков, с множественным стечением); при произнесении слов, чистоговорок;
- 3) исследование умения воспроизводить звуко-слоговую структуру слова проводилась при анализе самостоятельного произнесения слов – названий предлагаемых предметных картинок; при отраженном произнесении слов; при сопряженном произнесении слов; при повторении предложений, состоящих из слов повышенной звуко-слоговой сложности.

Критерии оценивания:

3 балла – нормативное произношение всех групп звуков;

2 балла – при выполнении заданий отмечалось призвуки, замены, искажения;

1 балл – нарушения отмечались в сложных случаях;

0 баллов – нарушения отмечались даже в простых случаях.

3. Исследование состояния лексики (Р.И. Лалаева).

- 1) выявление возможности ребенка соотносить предметное изображение с соответствующим ему словом проводилась на основании проверки умения называть предметы, действия, качества по специально подобранным картинкам;

- 2) выявление возможности самостоятельного дополнения ребенком тематического ряда, начатого обследующим;
- 3) выявление возможности названия предмета по его описанию;
- 4) исследование понимания ребенком значения слов, имеющих абстрактное значение, а также выяснения способности ребенка ориентироваться в словах одного семантического поля. Проводилась на основании проверки умения подбирать синонимы, антонимы, родственные слова к данным;
- 5) исследование наличия в словаре общих категориальных названий. Проводилась на основании проверки умения подбирать обобщенные слова к группе однородных предметов;
- б) изучение способов употребления слов в разных видах коммуникативной деятельности. Проводилась на основании проверки умения подбирать к неоконченному предложению одного-двух слов (как вариант данного приема – выбор слов из числа данных для добавления в предложение; другой вариант – подбор к прилагательным существительных, с которыми их можно употребить);
- 7) изучение сочетательных свойств, употребляемых ребенком. Проводилась приемом «направленной ассоциации». Детям предъявлялось задание, в ходе выполнения которого необходимо было составить осмысленное словосочетание. С этой целью ему предлагались отдельные слова и инструкции: «К каждому из данных слов нужно подобрать слово, которое сочетается с ним по смыслу и отвечает на вопросы: какой? какая? какое? или «Что делает предмет?», «Что делается с предметом?». Подбор ассоциативных слов включал как слова конкретного значения, часто употребляемые, так и слова более обобщенного значения.

Критерии оценивания:

3 балла – получали дети, правильно выполнившие задания всех серий;

2 балла – при выполнении заданий наблюдалась самокоррекция;

1 балл – коррекция после стимулирующей помощи;

0 баллов – неправильное выполнение заданий или отказ от выполнения.

4. *Изучение уровня сформированности грамматики и связной речи* проводилось на основании методик Н. В. Серебряковой, Г.В. Чиркиной. При выполнении большинства заданий данного блока перед детьми стояла задача использовать для ответа необходимую грамматическую форму слова или конструкцию предложения.

1) исследование состояния навыков словоизменения: навыка употребления существительных в именительном падеже единственного и множественного числа; употребление существительных в косвенных падежах без предлога; употребление формы родительного падежа множественного числа существительных; употребления предложно-падежных конструкций; согласования прилагательных с существительными в единственном числе; навыка употребления словосочетаний – числительных два и пять с существительными;

2) исследование состояния словообразования: образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами; образование названий детенышей животных; образования прилагательных от существительных (относительных (из чего сделано), притяжательных (чей? чья? чье?); образование приставочных глаголов; образование глаголов совершенного вида: рисовал-нарисовал);

3) исследование синтаксиса, или возможностей грамматического структурирования проводилась на основании проверки умения составлять предложения из слов в начальной форме; повторения

предложений; навыка верификации предложений; добавления предлогов в предложение; вставка пропущенного слова. Эти пробы очень информативны. Они провоцируют не только грамматические, но и многочисленные лексические ошибки, а также выявляют трудности смыслового программирования;

- 4) исследование состояния связной речи заключалась в проверке умения составлять рассказ по серии сюжетных картинок.

При анализе речевой продукции испытуемых особое внимание обращалось на те операции, при которых возникали затруднения, связанные либо с неточной передачей смысла, либо с неверным использованием языковых средств. (Р. И. Лалаева)

Критерии оценивания:

3 балла – правильное выполнение всех заданий;

2 балла – при выполнении заданий наблюдалась самокоррекция;

1 балл – коррекция после стимулирующей помощи;

0 баллов – неправильное выполнение заданий или отказ от выполнения.

Обследование языковых и метаязыковых способностей

1. Изучение уровня сформированности языкового анализа и синтеза проводилось на основании методики Р. И. Лалаевой.

- 1) исследование состояния фонематического анализа и синтеза: навыка выделения звука на фоне слова; выделение первого звука из слова; выделение последнего звука из слова; выделение ударного гласного (в начале, в середине, в конце слова); определения согласного звука (в начале, в конце слова); выделение безударного гласного, не требующего проверки правилом, в начале слова; навыка называния звуков слова по порядку; определения места звука по отношению к другим звукам (позиционный анализ); определения количества звуков в слове;

- 2) исследование состояния фонематических представлений: умение придумывать слова, в которых есть заданный звук; слова с заданным количеством звуков; умение отбирать картинки, в названии которых есть заданный звук; картинки, в названии которых есть заданное количество звуков;
- 3) исследование умения анализировать предложения на слова: определения количества слов в предложении; определения последовательности и места слов в предложении;
- 4) исследование состояния слогового анализа и синтеза заключалась в проверке умения определять количество слогов в слове; отбирать картинки, в названии которых заданное количество слогов; называть слово, произнесенное с паузами после каждого слога.

Критерии оценивания:

3 балла – правильное выполнение заданий;

2 балла – при выполнении заданий наблюдалась самокоррекция;

1 балл – коррекция после стимулирующей помощи;

0 баллов – неправильное выполнение заданий или отказ от

выполнения.

2. *Изучение уровня сформированности метаязыковой способности* заключалось в обследовании способности удерживать в памяти ряд слов, цифр (сукцессивной слухо-речевой памяти), изучении способности к логическому мышлению (способности устанавливать причинно-следственные связи в наглядной ситуации), сформированности мыслительных процессов анализа, синтеза, сравнения, умение делать обобщения, логическую обоснованность и целенаправленность, выявление особенностей протекания аналитико-синтетической деятельности при решении наглядно-образных задач (А.В. Семенович, Т. Ахутина).

- 1) изучение способности удерживать в памяти ряд слов, цифр осуществлялось при анализе выполнения заданий на называние, повторение слов и цифр в прямом и обратном порядке;
- 2) изучение способности к логическому мышлению, способности устанавливать причинно-следственные связи в наглядной ситуации осуществлялось при составлении рассказа по серии сюжетных картинок;
- 3) изучение сформированности мыслительных процессов анализа, синтеза, сравнения проводили на основе выполнения специальных заданий: восстановлении рисунка с орнаментом, содержащим пробел;
- 4) изучение умения делать обобщения, логическую обоснованность и целенаправленность осуществлялось при выполнении задания на исключение лишнего предмета;
- 5) изучение аналитико-синтетической деятельности при решении наглядно-образных задач осуществлялось при анализе выполнения задания на установление закономерностей.

Критерии оценивания:

3 балла – самостоятельное и правильное выполнение задания всех серий;

2 балла – при выполнении заданий наблюдалась самокоррекция;

1 балл – коррекция после стимулирующей помощи;

0 баллов – неправильное выполнение заданий или отказ от выполнения.

Исследование невербальных функций

1. *Обследование слухового гнозиса* (Г.В. Чиркина; Р.И. Лалаева, Т.И. Дубровина).

- 1) изучение неречевого слуха включало определение звуков, издаваемых разными предметами, в определении направления звука,

- различения силы и громкости, восприятия и воспроизведения ритма, слуховой памяти;
- 2) изучение речевого слуха заключалось в исследовании «остроты» слуха (использовались низкочастотные и высокочастотные слова, включенные в специально разработанные Л.В. Нейманом и А.М. Ошеровичем детские таблицы);
 - 3) исследование понимания обращенной речи проводилась в процессе выполнения детьми специальных заданий, содержащих несколько последовательно данных инструкций и при показе названного экспериментатором слова на картинке;
 - 4) исследование состояния фонематического восприятия;
 - 5) исследование слухо-речевой памяти заключалась в оценке правильности повторения различных по сложности предложений.

Критерии оценивания:

- 3 балла – выполнение всех заданий;
- 2 балла – нарушение в каком-либо одном умении;
- 1 балл – отмечались нарушение в выполнении 2 из перечисленных заданий серии;
- 0 баллов – отмечались нарушения при выполнении всех заданий.

2. *Обследование зрительного гнозиса* проводилось на основании методик Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломаха, А.В. Семенович.

- 1) исследование способности к узнаванию предметов в речевом (название предметных картинок) и неречевом (подбор предметных картинок по аналогии) плане;
- 2) исследование способности к узнаванию цвета в неречевом (подбор картинок к данному цветовому фону) и речевом (показ цветов по требованию, название цвета) плане;

- 3) исследование способности к узнаванию формы в неречевом (подбор геометрических фигур по аналогии) и речевом (показ фигуры по требованию, называние фигуры) плане;
- 4) исследование способности к узнаванию величины в неречевом (распределить предметы по величине, не учитывая реальные размеры, распределить предметы по величине, учитывая реальные размеры) и речевом (название величины предмета по отношению к другим) плане.

Критерии оценивания:

3 балла – правильное выполнение всех заданий;

2 балла – нарушения при выполнении заданий одной из серий;

1 балл – наблюдаются нарушения при выполнении заданий одной из серий при нарушениях физиологического зрения;

0 баллов – неправильное выполнение заданий более чем из одной серии или отказ от выполнения.

- 5) изучение уровня сформированности зрительного анализа и синтеза.

Серия заданий на исследование способности к зрительному анализу предметов проводилась в процессе выполнения детьми специальных заданий: назвать предметы по их контурам; назвать недорисованные предметы; назвать перечеркнутые изображения; выделить предметные изображения, наложенные друг на друга; определить, что неправильно нарисовал художник.

Критерии оценивания:

3 балла – правильное выполнение всех проб,

2 балла – наблюдаются нарушения при выполнении одной из проб задания, 1 балл – наблюдаются нарушения при выполнении большинства проб задания,

0 баллов – неправильное выполнение большинства проб задания, отказ от выполнения.

- б) *изучение уровня сформированности зрительной памяти* включало исследование способности запоминать расположение предметов; способности к воспроизведению по памяти ряда геометрических фигур.

Критерии оценивания:

3 балла – правильное выполнение всех проб;

2 балла – наблюдаются нарушения при выполнении одной из проб задания;

1 балл – наблюдаются нарушения при выполнении большинства проб задания;

0 баллов – неправильное выполнение большинства проб задания, отказ от выполнения.

3. *Изучение состояния зрительно-пространственных функций* (методика А.В. Семенович).

- 1) изучение уровня сформированности пространственных представлений о собственном теле. При проведении предлагаемых ниже серий заданий мы предварительно выясняли, какие слова, обозначающие части лица или тела, знает ребенок, и именно их использовали при опросе;

Изучали способность к оценке взаиморасположения отдельных частей собственного лица в процессе выполнения специальных заданий, способность к оценке взаиморасположения отдельных частей собственного тела, способность к оценке положения рук относительно собственного тела и частей рук относительно друг друга (стандартные пробы Хеда).

Критерии оценивания:

3 балла – правильное выполнение всех инструкций;

2 балла – наблюдаются нарушения при выполнении одной из инструкций;

1 балл – наблюдаются нарушения при выполнении инструкций связанных с действиями субдоминантной руки;

0 баллов – неправильное выполнение большинства инструкций задания.

2) изучение способности ориентироваться в окружающем пространстве (состояние пространственного гнозиса и праксиса).

Изучали способность ориентироваться в окружающем пространстве в речевом плане (понимание и возможности пользоваться в речи предложениями и наречиями пространственного значения). Проводилась в процессе выполнения специальных заданий: показать предметы, которые находятся справа, слева, вверху, внизу, впереди, сзади (диагностика проводится в следующем порядке в соответствии с основными осями тела: а) анализ взаиморасположения объектов и тела по вертикальной оси; б) анализ взаиморасположения объектов и тела по горизонтальной оси (спереди и сзади от тела); в) анализ взаиморасположения объектов и тела в направлении вправо/влево).

Критерии оценивания:

3 балла – правильное выполнение всех проб;

2 балла – наблюдаются нарушения при выполнении одной из проб задания;

1 балл – наблюдаются нарушения при выполнении большинства проб задания;

0 баллов – неправильное выполнение большинства проб задания, отказ от выполнения.

4. Изучение двигательных функций (А.В. Семенович).

1) *изучение уровня сформированности общей моторики:* состояние двигательной памяти, переключаемости движений и самоконтроля при выполнении двигательных проб проводилась в процессе выполнения детьми специальных заданий на повторение движений с

выполнением определенных условий: повторении трех движений для рук; повторении движений с отставанием на одно; повторение движения за исключением одного, заранее обусловленного, «запретного»;

Отмечалось: качество, правильность, последовательность выполнения движений.

2) *исследование состояния произвольного торможения движений* проводилась в процессе выполнения детьми специальных упражнений по словесной инструкции (например, маршировать под музыку и остановиться внезапно по сигналу);

3) *исследование состояния статической координации движений* проводилась в процессе выполнения детьми специальных упражнений по словесной инструкции;

Отмечалось: свободно удерживать позы или с напряжением, сильно раскачивается из стороны в сторону, балансирует туловищем, руками, головой, сходит с места или делает рывок в сторону; касается пола другой ногой; иногда падает, открывает глаза и отказывается выполнять пробу.

4) *исследование состояния динамической координации движений* проводилась в процессе выполнения детьми специальных заданий на повторение движений с выполнением определенных условий.

Отмечалось: выполняет верно с первого раза; выполняет верно со второго-третьего раза; напрягается, движения рук и ног скованные; чередование шага и хлопка не удается.

5) *исследование состояния двигательного внимания* проводилась в процессе выполнения детьми специальных заданий на повторение движений с выполнением определенных условий.

Отмечалось: единовременность, точность, плавность выполнения.

- 6) *исследование состояния координации движений, переключаемости, наличия или отсутствия движения* проводилась в процессе выполнения детьми специальных заданий на повторение движений с выполнением определенных условий.

Отмечалось по всем заданиям: наличие (отсутствие) движения; выполнение с первого, второго, третьего раза; невыполнение задания.

- 7) *исследование состояния темпа движений* проводилась в процессе выполнения детьми специальных заданий на повторение движений по подражанию и по словесной инструкции.

Отмечалось: нормальный, замедленный, ускоренный темп.

- 8) *исследование состояния пространственной организации движения* проводилась в процессе выполнения детьми специальных заданий на повторение движений по подражанию и по словесной инструкции.
Отмечалось: ошибки в пространственной координации, незнание сторон тела, неуверенность выполнения.

- 9) *изучение уровня сформированности артикуляционной моторики.*

Исследование состояния объема и качества движений губ, нижней челюсти, лицевых мышц, языка, мягкого неба.

Отмечалось: выполнение правильное; диапазон движений; наличие содружественных движений, напряжение мышц, истощаемость; точность и объём движения, наличие и качество переключения, наличие микроневрологической симптоматики.

- 10) *изучение уровня сформированности тонкой моторики.*

Исследование произвольной моторики пальцев рук проводилась в процессе выполнения детьми специальных заданий на выполнение движений по подражанию под счет и по словесной инструкции и в процессе выполнения детьми специальных заданий на выполнение движений по образцу или демонстрации действий.

Отмечалось: плавное, точное и одновременное выполнение проб; напряженность, скованность движений; нарушение темпа выполнения движения (не под счет логопеда); невыполнение.

11) изучение графомоторных навыков.

Исследование способности выполнения графических заданий, включающих различные виды обводки, штриховки и копирования предметных изображений и буквенных стимулов. Для части заданий предусматривалось увеличение функциональной нагрузки: выполнение графических проб в ускоренном темпе и заданном ритме

Критерии оценивания:

3 балла – правильное, четкое выполнение движений с возможностью выполнения заданий по словесной инструкции;

2 балла – незначительные изменения объема, силы и точности; напряженность, скованность движений; с возможностью выполнения заданий по словесной инструкции;

1 балл – отсутствие удержания поз; выражение изменения силы, точности, объема; трудности переключения движений; нарушение темпа выполнения движения; при сохранной возможности выполнения задания по подражанию или по словесной инструкции;

0 баллов – отсутствие удержания поз; выраженные изменения силы, точности, объема движения; трудности переключения движений; при невозможности выполнения заданий без помощи зрительного анализатора; невыполнение; отказ от выполнения.

Итоговая оценка за каждый блок подсчитывалась способом вычисления среднего арифметического (сумма баллов, полученных за выполнение каждой серии, деленная на количество серий блока) и раздел (сумма баллов, набранная по каждому блоку, поделенная на количество блоков).

Итоговые балльные оценки соотносились с уровнями выполнения заданий методики, которые определялись на основе разработанной шкалы:

- высокий уровень развития навыков и функций – от 3 до 2,6 баллов;
- средний уровень развития навыков и функций – от 2,5 до 2,1;
- уровень развития навыков и функций ниже среднего – от 2 до 1,6;
- низкий уровень развития навыков и функций – от 1,5 до 0 баллов.

Таким образом, с помощью представленных методов и приёмов возможно изучение уровня готовности детей старшего дошкольного уровня с ОНР III уровня.

2.2. Состояние готовности дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня к обучению грамоте

Констатирующий эксперимент проводился на базе МБДОУ «Детский сад № 426 г. Челябинска». В состав экспериментальной группы вошли 10 детей в возрасте 5-6 лет, с логопедическим заключением «общее недоразвитие речи III уровня».

Первые впечатления о речи ребенка мы получили, побеседовав с ним. Вопросы для беседы с детьми мы подбирали с учетом возраста и индивидуальных особенностей детей. Прежде всего, вопросы были направлены на выявление навыков ориентировки в окружающей действительности (о самом ребенке, о его семье, детском саде, товарищах, игрушках и т. д.).

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

Далее приводим результаты обследования.

нарушения звукопроизношения. Лишь у 10% детей (Александра) отмечено нарушение звуков одной фонетической группы – нарушено произношение р и л. В остальных случаях наблюдалось нарушение произношения у испытуемых трех-четырех групп звуков. (таблица 2)

Нарушения звукопроизношения проявлялись наиболее ярко во фразах, в связной речи, чем при изолированном произношении. В слогах со стечением согласных более выражено, чем без течения, в закрытых слогах более выражено, чем в открытых. При повторении вместе с артикуляционно близким звуком более выражено, чем с артикуляционно далеким звуком.

Нарушения звукопроизношения проявлялись наиболее ярко при самостоятельном произнесении.

Анализ результатов 2 серии заданий на исследование способности к переключению артикуляционных движений показывает, что у всех детей отмечается её различные нарушения.

При исследовании способности к переключению артикуляционных движений на материале изолированного звука выполнялось более успешно, чем на материале произнесения слогов. При обследовании наблюдались перестановки звуков в слогах, перестановки слогов, отмечалась замена звуков, упрощающая артикуляцию трудных стечений согласных: вместо «пло-плу-пла» – «пло-пло-пла», вместо «скла-скла-скла» – «кла-кла-кла» и т.д.

Тоже самое наблюдалось и при исследовании способности к переключению артикуляционных движений на материале произнесения слов, чистоговорок. Клала Клава лук на полку.- «Клава клава...», «Клала-клала...», «Клава лук на полку» и др.

Анализ результатов 3 серии заданий на исследование умения воспроизводить звуковую структуру слова показывает, что у 90% детей отмечаются её различные нарушения. При анализе самостоятельного произнесения слов – названий предметных картинок у детей наблюдались

нарушения: при произнесении слов сковорода, аквариум, космонавт отмечалось сокращение числа слогов (сковода), пропуски звуков (акварио, авариум), перестановки, искажения слоговой структуры слов (комоснавт). При самостоятельном назывании картинок отмечались сложности с незнанием названий предметов: танкист-военный, космонавт-водолоз.

При анализе сопряженного (или отраженного) произнесения сложных по звуко-слоговой структуре слов отмечались ошибки характерные для большинства детей: термометр – терморметр, телмометр; простокваша – картокваша, прастоклаша, простокаша и др.

При анализе результатов задания на повторение предложений, состоящих из слов повышенной звуко-слоговой сложности выяснилось, что ни один ребенок не выполнил задание без ошибок. Практически каждое из предлагаемых предложений вызывало трудности у детей: «Мальчики слепили снеговика» - «нигивика», «снека». «Водопроводчик чистит водопровод» - «водопловодчил», «Топопровочник чищит топопровод» и др.

Приведенные ошибки также указывают на разнообразие нарушений слоговой структуры слов: сокращение числа слогов, упрощение слогов, добавление числа слогов, перестановки слогов.

Таким образом, проведенный анализ данных исследования звуковой стороны речи показывает, что наибольшие трудности у детей 5-6-летнего возраста с ОНР 3 уровня вызвало выполнение заданий серии на исследовании умения воспроизводить звукослоговую структуру.

При обследовании состояния лексической стороны речи большинство детей испытывали трудности при назывании частей тела, автомобиля, профессий, прилагательных, обозначающих оттеночные цвета, форму предмета (овальный, прямоугольный). На вопрос «какой он?» по форме, отвечали: не квадратный, а квадрат, не треугольный, а треугольник.

О низком уровне языкового развития детей с ОНР говорит анализ результатов выполнения заданий на выявление возможности самостоятельного дополнения ребенком тематического ряда, начатого логопедом, и их описание. Это связано с ограниченным словарным запасом. При назывании слов «картошка, морковка, огурец» – ребенок продолжал: «овоци, капуста», «бежать, плыть, скакать» - «на физкультуре».

Предметы бытового окружения (мяч, кот) назывались детьми без затруднений, тогда как при угадывании предметов, которые не знакомы детям, по собственному опыту отмечались ошибки («носит форму, за порядком следит, людей защищает» - «собака», «дядя Миша»)

Анализ серии заданий на исследование понимания значения слов, имеющих абстрактное значение показал, что испытывали трудности с подбором антонимов и синонимов к словам редко встречающимся в бытовом обиходе: «лес бывает густой и... маленький»; «ручеек мелкий, а река большая». Были ошибки и даже отказ от выполнения задания (Филипп) при подборе синонимов и антонимов к существительным (добро, труд) и прилагательным (смелый, легкий). Так же ошибки в образовании антонимов с помощью частицы не: давать – не давать, покупать- не покупать.

При исследовании в словарном запасе общих категориальных названий 40 % детей подобрали обобщающие слова ко всем предложенным группам. 30 % детей не подобрали 1 понятие («мебель», «посуда», «транспорт»), оставшиеся 30 % не справились с подбором более двух обобщающих понятий к предложенным сериям картинок. Ошибки были в заменах родовых понятий видовыми: вместо «транспорт»- «машины». Ошибки в использовании неправильного названия групп: вместо «дикие животные» - просто название животных, вместо «транспорт» - «машины», «техника». Также смешение в названии групп: «овоци» - «фрукты».

Анализ серии заданий на добавление к неоконченному предложению слов показал, что все дети испытывают трудности в его выполнении. 90% детей допустили ошибки или отказывались от выполнения некоторых заданий, так как не понимали инструкции при выборе слов для добавления в предложение. Дети при выборе слов для добавления в предложение: «Утром к дому прилетела...стадо воробьев» (из предложенных: стая, стайка, стадо). Предложение: «Воробьи быстро ... кушали крошки» (из предложенных: ели, глотали, кушали, клевали).

При подборе ассоциации дети (80%) используют описание внешнего вида предмета и того, что делает предмет, вместо прилагательного, глагола или наречия, отвечающего на вопросы «какой?», «что делает?». Ответы: собака – «охраняет дом», дедушка – «больной смотрит телевизор», молния – «когда дождь идет».

Таким образом, анализ данных исследования лексической стороны речи показывает, что наибольшие трудности у детей с ОНР вызвали задания на понимание значения слов, имеющих абстрактное значение, и выяснение способности ребенка ориентироваться в словах одного семантического поля.

При обследовании состояния сформированности грамматики и связной речи мы увидели также низкие результаты. Так при выполнении задания на исследование состояния навыка употребления существительных в именительном падеже единственного и множественного числа у детей выявлены следующие ошибки: 80 % детей нарушили образование формы множественного числа существительных среднего рода (окна- окны, ухо-ухы, уши); легче было образовывать слова, имеющие во множественном числе окончание – ы (слоны, столы, львы), по аналогии с данными словами дети образовывали множественное число других существительных допуская тем самым ошибки (окны, рукавы).

Анализ результатов выполнения детьми заданий на исследование состояния навыка употребления существительных в косвенных падежах

без предлога серьезных нарушений у детей не выявило. Нужно было построить фразу по аналогии: У меня есть карандаш. У меня нет... .Только один ребенок не смог правильно выполнить задание.

Проверка навыка употребления формы родительного падежа множественного числа существительных (построить фразу по аналогии: Много чего? Шар – шаров) показало, что дети ошибаются в том, что переносят окончание –ов (столов, домов) на слова, которые имеют другие падежные окончания: листов, ключов, мячов.

Исследование навыка употребления предложно-падежных конструкций показало, что дети используют ограниченное количество предлогов (в, на) и используют их только для выражения наглядных отношений, при неумении правильно передать падежные окончания в словосочетании с предлогом (лежит в столу).

Проверка навыка согласования прилагательных с существительными в единственном числе (назвать цвет предметов) показала, что все дети сп

Наиболее серьезные нарушения отмечались при выполнении детьми заданий на проверку навыка употребления словосочетаний – числительных два и пять с существительными. Все дети нарушали образование формы множественного числа существительных «озеро, ключ, карандаш» при согласовании их с числительным «пять» (карандаш – два карандаша, пять карандашов; озеро – пять озеров и т.д).

Анализ данных по исследованию состояния словообразования у детей выявил следующие затруднения: при выполнении заданий на образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами и образование названий детенышей животных не справились 70% детей и демонстрировали следующие ошибки: воробей- воробейка, одеяло- одеялочка, лиса – лисонька.

При выполнении заданий на образование относительных (из чего сделано?) и притяжательных (чей? чья? чье?) прилагательных от существительных, не было ни одного ребенка, который не допустил бы ни

одной ошибки из всех представленных проб. Большую сложность представляло образование слов, не относящихся к бытовой лексике (мех-мехный, смеховой, пух – пушинный, пухонный) при том, что слова бытовой лексики образовывались большинством детей правильно (бумажный, резиновый). Никто из детей правильно не образовал притяжательные прилагательные.

Анализ ошибок, допущенных детьми при выполнении задания на образование приставочных глаголов демонстрирует недостаточную дифференциацию и неумения пользоваться детьми с ОНР приставками в- и вы- (многие дети не смогли назвать действия «входит - выходит», «вбегает – выбегает»).

Большинство детей выполнили задания на образование глаголов совершенного вида без ошибок. Так образование глаголов осуществлялось детьми преимущественно с помощью приставки на-: делал – наделал, писал – написал, по аналогии представленным логопедом вариантом: рисовал – нарисовал.

Анализ данных на исследование синтаксиса, или возможностей грамматического структурирования выявил следующие показатели. Время, затраченное на составление предложений из слов в начальной форме, увеличивалось в зависимости от количества предлагаемых слов. Все дети при выполнении этого задания делали ошибки в замене падежных окончаний нулевой формы («доктор лечит дети»). Также ошибки связаны с неправильной последовательностью слов в предложении («Грушу бабушка внучке дала»). Отмечались сложности при повторении сложных по синтаксической структуре, количеству слов. Было отмечено большое количество ошибок, проявляющихся в грубом нарушении синтаксической конструкции предложений: пропуски главных членов предложения («Дети катали из снега комки и делали снежную бабу» - «Катали комки из снега, делали снежную бабу»).

Возможности грамматического структурирования предложений также выявлялось в процессе обследования состояния навыка верификации предложений (исправление ошибок в прослушанных предложениях). Анализ результатов показал, что дети не «видят» ошибок согласования и управления в предложении, с чем связаны отказы от выполнения задания (60%).

Несформированность предложного управления проявляется и при выполнении задания на добавление предлогов в предложение. 70% детей не смогли справиться с предложенным заданием. Допускали следующие ошибки: «Лена наливает чай из чашки». 90% не смогли подобрать нужный предлог в предложении «Пес сидит ...конуры».

Проверка того, какими видами сложноподчиненных предложений, выражающих конкретное или абстрактное содержание, владеет ребенок, как он оформляет союзную связь, какие конструкции доступны детям, правильно или неправильно выражает ребенок союзную речь: опускает ли союз либо заменяет его или ставит не там, где он должен стоять, осуществлялась в процессе выполнения детьми заданий на вставку пропущенного слова в предложение. Предлагалось завершить предложение устно: Игорь промочил ноги, потому что.... Я буду смотреть телевизор, когда.... Двое детей отказались от прохождения заданий, так как не поняли инструкцию.

Анализ данных заданий на исследование состояния связной речи показал, что только 2 ребенка более успешно справились с ним. 3 детей в целом составили рассказы правильно, но не все предложения были оформлены грамматически верно. Остальные 5 детей продемонстрировали низкий уровень сформированности навыков: выпадение смысловых звеньев, грубое искажение смысла ситуации, отсутствие логической последовательности, перечисление предметов, действий, грубые аграмматизмы, отсутствие рассказа, что говорит о недостаточности сформированности связной речи.

Наглядно полученные данные представлены на рисунке 1,2.

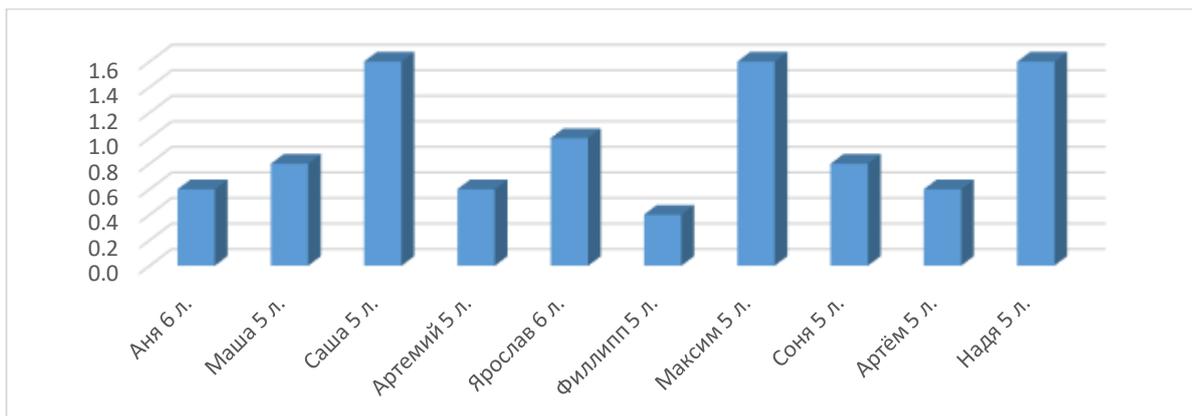


Рис.1 – Результаты исследования устной речи

Исследования устной речи у детей показало, что это самый сложный и не полностью сформированный компонент для успешной подготовки к грамоте. Никто из детей не показал высокого уровня и даже среднего уровня развития устной речи. 30% детей (Саша, Максим и Надя) показали уровень ниже среднего, у остальных 70% детей выявлен низкий уровень развития.

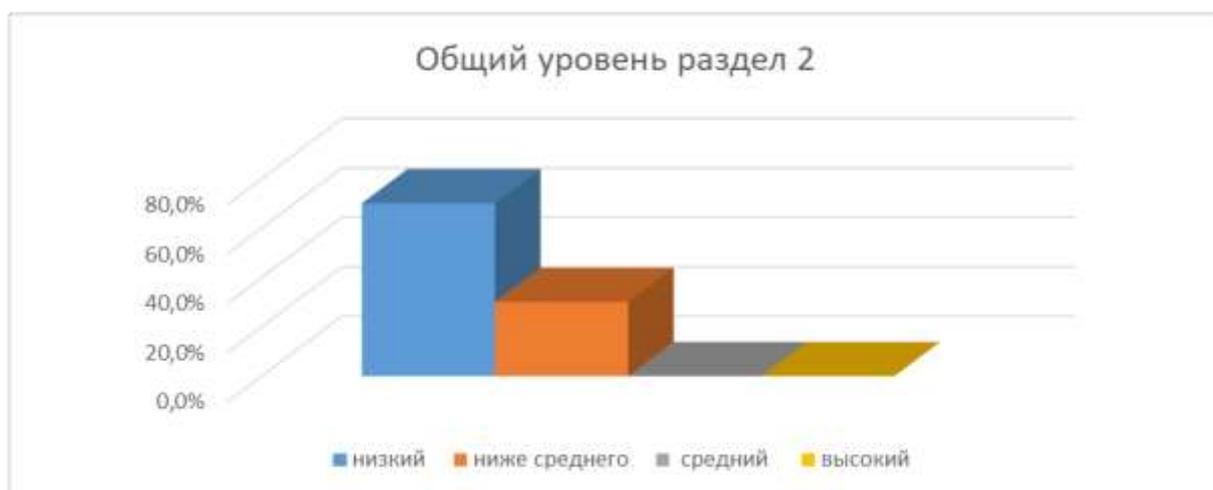


Рис.2 – Сравнительные результаты исследования устной речи

Анализ результатов обследования языковой и метаязыковой способности.

Таблица 2 – Результаты изучения языковой и метаязыковой способности

задания	Блок 1					Блок 2					Ср.	Ур.	
	1	2	3	4		1	2	3	4	5			
Имя ребёнка													

Александра	+-	+-	+-	+-	1	+	+	+	+	+	3,0	2,0	н/с
Анна	-	-	-	-	1	+-	+-	+	+	+	2,4	1,7	н/с
Артем	-	-	-	-	0	+++	+++	+	+	+-	2,0	1,0	низ
Артемий	-	-	-	-	0	+++	+++	+++	+	+++	1,4	0,7	низ
Максим	+-	+-	+-	+-	1	+	+-	+	+-	+	2,4	1,7	н/с
Мария	-	-	-	-	0	+++	+-	+	+	+-	1,8	0,9	низ
Надежда	+-	+-	+-	+-	1	+-	+-	+	+	+	2,4	1,7	н/с
София	-	-	-	-	0	+++	-	+	+	+-	1,4	0,7	низ
Филипп	-	-	-	-	0	-	-	-	+++	-	0,2	0,1	низ
Ярослав	+-	+-	+-	+-	1	+	+	+	+	+-	2,8	1,9	н/с

По результатам обследования на фонематический анализ с заданием, где нужно было выделить гласный звук в начале слова и под ударением справились почти все дети (80%). С заданием, где гласный стоит в середине слова, справились только 4 ребенка. Остальные дети (60%) не понимали, что значит «середина слова», называли согласный звук, либо повторяли целое слово. В задании, где от детей требовалось выделить гласный звук в конце слова, только 2 ребенка (Ярослав, Саша) назвали правильный звук. Другие дети называли неправильную гласную, произносили вместо звука целый слог, 3 ребенка (Филипп, Артемий, София) называли согласную.

Так же трудности были и при назывании согласного звука в разных позициях в слове. Дети называли согласный, который находился в другой позиции в слове, называли слог вместо звука, повторяли полное слово, либо называли совершенно другую согласную, которую в слове вовсе нет.

Трудности возникли у детей в задании на определения количества звуков в слове. Если в слове три звука определили два ребенка (Саша, Ярослав), то слова из большего числа звуков, никто из детей назвать не смог.

Те же трудности возникли и при определении количества слогов в слове. Главной ошибкой в этом задании было выделение согласного звука как отдельного слога.

Обследование состояния фонематических представлений показало, что только 40 % детей (Саша, Ярослав, Максим, Надя) смогли отобрать картинки на заданный звук, но придумать самим слова им было уже трудно.

Таким образом, изучение языковой способности у детей с ОНР 3 уровня позволяет сделать вывод, что это самый трудный и несформированный компонент, необходимый для подготовки к обучению грамоте. У 40 % детей находится на уровне ниже среднего, и у 60 % - на низком уровне, и практически несформирован.

Анализ данных исследования состояния метаязыковой способности показал, что дети наиболее успешно справились с этими заданиями. 30 % ребят показали средний уровень, 20% высокий уровень развития способности к логическому мышлению, установлению причинно-следственных связей, умение делать обобщения. 30 % (Артемий, София, Филипп) с трудом справлялись с заданиями и показали низкий уровень. Но у большинства (80%) детей затруднения вызвало задание на удержание в памяти ряда слов, цифр.

Наглядно полученные данные представлены на рисунке 3

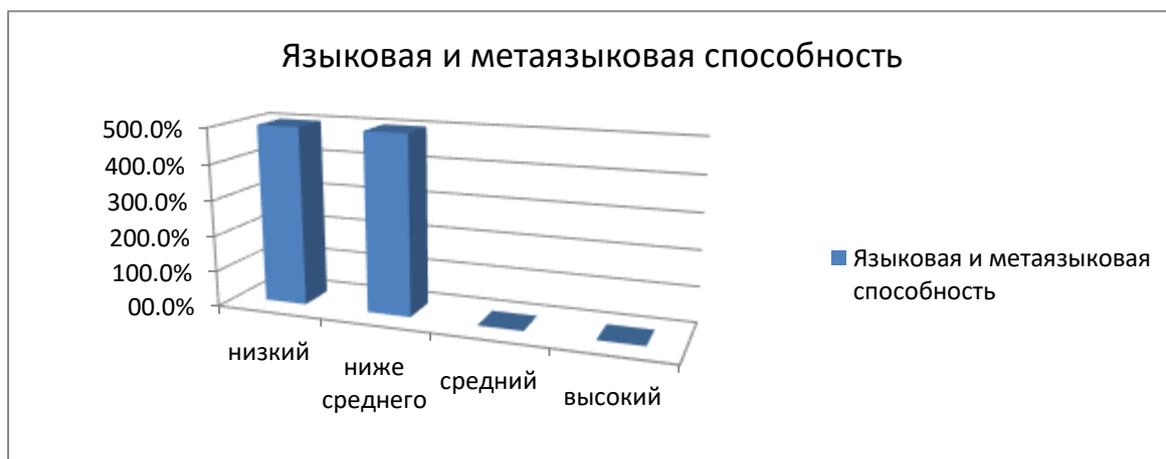


Рис.3 – Сравнительные результаты исследования языковой и метаязыковой способности

Таким образом, изучение языковой и метаязыковой способности у детей с ОНР 3 уровня позволяет сделать вывод, что это самый трудный и несформированный компонент, необходимый для подготовки к обучению грамоте. Было большое количество ошибок при выполнении не только комплексного, но и частичного языкового анализа и синтеза. Анализ на материале фонем, слогов, слов оказался малодоступным всем детям. Поэтому 50 % детей имеют ниже среднего уровень развития это показателя, и 50 % - низкий уровень сформированности этой способности.

Анализ результатов обследования невербальных предпосылок обучению письму и чтению

Таблица 3 – Результаты изучения невербальных функций

задания	Блок 1			Блок 2				Блок 3			Блок 4					Ср.	Ур.	
	1	2		1	2	3		1	2		1	2	3	4	5			
Имя ребёнка	1	2		1	2	3		1	2		1	2	3	4	5			
Александра	+	+-	2	+	+	+-	2,7	+	+-	2,0	+	+	+	+-	+	2,5	2,3	ср
Анна	+-	+-	2	+-	+	+-	1,3	+-	+-	1,0	+	+-	+	+	+	2,0	1,6	н/с
Артем	+++	+++	1	+-	+	+-	1,3	+	+-	1,5	+	+-	+	+-	+	1,8	1,4	низ
Артемий	+-	+++	1,5	+	+	+-	1,7	+-	-	0,5	+	+-	+	+-	+	1,5	1,3	низ
Максим	+	+-	2,5	+	+	+-	2,7	+	+-	2,5	+	+-	+	+	+	2,5	2,5	ср
Мария	+-	-	1	+-	+	+-	1,3	+-	-	0,5	+	+-	+	+-	+	1,8	1,2	низ
Надежда	+	+-	2,5	+	+	+-	2,3	+	+-	2,5	+	+-	+	+	+	2,0	2,3	ср
София	+-	-	1	+-	+	+-	1,0	+-	+-	1,0	+	+-	+	+-	+	1,5	1,1	низ
Филипп	+++	-	1	+-	+	+-	1,3	+-	-	0,5	+	+-	+	+-	+	1,0	1,0	низ
Ярослав	+-	-	1	+	+	+-	2,7	+	+-	2,0	+	+-	+	+	+	2,5	2,1	ср

Анализ результатов исследования слуховых функций показал, что неречевой слуховой гнозис сформирован только у 30 % детей (Александра,

Максим, Надежда). 70 % детей не смогли воспроизвести серию заданий на воспроизведение ритма. У детей наблюдалось нарушение последовательности ритмических элементов, опускались составные части ритмического рисунка.

Один ребенок не справился в двумя сериями заданий (Филипп), т.к. был не внимателен, отвлекался на посторонние предметы.

При обследовании речевого слуха 40% детей (Мария, София, Филипп, Ярослав) не справились со всеми заданиями этого блока. Самым сложным испытанием (никто из детей не справился) стало выполнение заданий 3 и 4 серии (на обследование состояния фонематического восприятия и слухо-речевой памяти). Анализируя результаты выполнения детьми заданий 3 серии можно сделать вывод о том, что дети не справились с заданиями на различение отдельных звуков в ряду звуков, в слогах и словах; повторение слогов с оппозиционными звуками; исправлении ошибки в деформированных фразах.

Выделение заданного звука в тех случаях, когда выделяемый звук по акустическим и артикуляционным признакам был далек от других, называемых экспериментатором (например, [с] среди [р, т, г, п]) осуществлялась успешнее, чем среди сходных по указанным признакам.

Узнавание звука среди предложенных для слухового восприятия слогов также было затруднено в случае наличия в слогах сходных по акустическим и артикуляционным признакам звуков.

Особые трудности у детей возникали при выделении звука на фоне слов. Причем гласный звук выделяется легче, чем согласный. Гласный выделялся лучше в начале слова, чем в середине и в конце, согласный звук легче выделялся в конце слова. Среди согласных лучше узнавались более «яркие» акустически и артикуляционно звуки (выделение [р] осуществлялось лучше, чем выделение [к], [с], [м]).

При выполнении задания на повторение слогов с оппозиционными звуками, Максим и Надя допустили 4-6 ошибок, остальные дети – более 7 раз повторили слоги с ошибками.

Максимальное количество ошибок отмечалось при воспроизведении слогов, содержащих акустически и артикуляционно близкие звуки. В большинстве случаев дети допускали замены звуков по признакам твердости-мягкости, звонкости-глухости, заменяли аффрикаты на составляющие их звуки: ц-с. Большое количество ошибок составляли взаимозамены акустически сходных, но артикуляторно далеких звуков: свистящих-шипящими и наоборот (с-ш, ж-з, ц-т). Часто встречались замены л на р, ль на рь.

Количество ошибок увеличивалось при воспроизведении серии из трех слогов: кроме взаимозамен звуков, нарушали структуру серий, уменьшая количество слогов.

Также Филипп, Ярослав, София, Мария не смогли определить картинки-квазиомонимы на звуки Т-Д, Ш-Ж, С-З, Л-В.

Почти все дети испытывали трудности при нахождении и исправлении ошибки в прослушанных деформированных фразах. Только Надя и Максим удовлетворительно справились с данным заданием. Остальные 80% детей допускали ошибки, связанные как с невозможностью «услышать» ошибку (т.е с несформированностью фонематического восприятия звуков), так и сложностями в подборе необходимого по смыслу и звуковой структуре слова. При необходимости найти и исправить ошибку в предложении «Бабушка испекла в петьке пирожки», дети предлагали следующие варианты: « на плите», « испекла булочки» и т.п; в предложении «У дяди Толи на лице растут большие черные ужи» варианты исправлений: «уши», «маленькие ужи» и т.п.

Особые затруднения возникли у детей при выполнении 4 серии заданий на исследование слухо-речевой памяти. Необходимо было повторить предлагаемые для восприятия на слух предложения. При

повторении отмечались следующие ошибки: перестановки, пропуски, вставки слов. Причем количество ошибок увеличивалось в процессе выполнения задания, что можно объяснить как усложнением предлагаемого для запоминания материала, так и истощаемостью детей в процессе выполнения упражнений.

Наглядно полученные данные представлены на рисунке 4

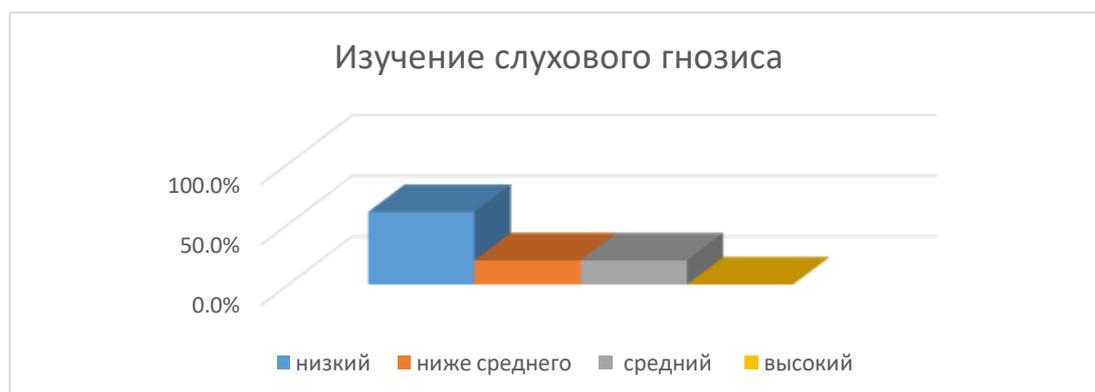


Рис.4 – Сравнительные результаты исследования слухового гнозиса

По результатам обследования зрительного восприятия было выявлено, что практически все дети справились с заданиями на опознание предметов силуэтного, контурного и неполного изображения. Трудности возникли у 50% детей в процессе опознания предметов в условиях зашумления и наложенных изображений предметов. Дети старались обвести контур изображения пальцем, просили помощи взрослого, только после этого дети опознавали предмет. Филипп и София перепутали фон с фигурой (морковь - «веревочка», бабочка - «кружочек»). Такой тип ошибок, по мнению Т.В. Ахутиной характерен для детей с трудностями переключения.

Только один ребенок (Максим) справился со всеми заданиями на обследование зрительной памяти. 90 % детей не смогли воспроизвести по памяти ряд геометрических фигур.

Наглядно полученные данные представлены на рисунке 5,6.

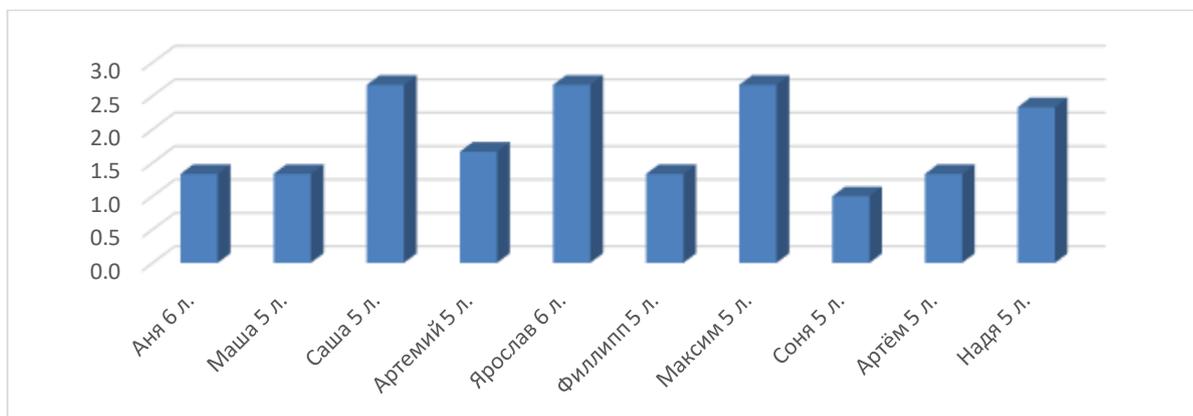


Рис.5 – Результаты исследования зрительного гнозиса

Анализ результатов исследования зрительной анализаторной системы показал, что 30% детей (Саша, Максим, Ярослав) показали высокий уровень, и 50 % детей низкий. Довольно уверенно дети узнавали предметы, цвета и геометрические фигуры. При исследовании зрительной памяти почти все ребята ошиблись в воспроизведении геометрических фигур, и в задании «что пропало?», вспоминании предметной картинки при восстановлении ряда.

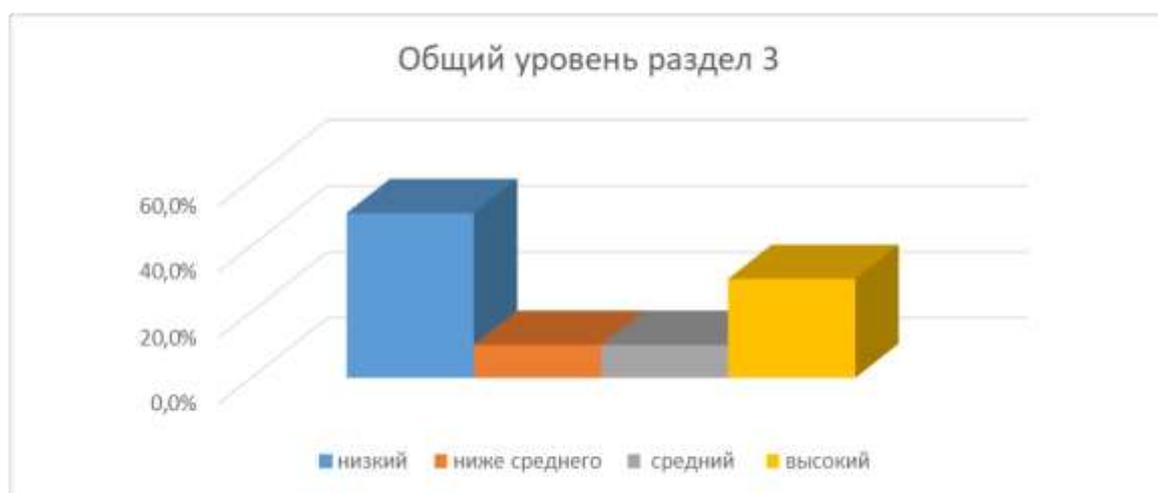


Рис.6 – Сравнительные результаты исследования зрительного гнозиса

Проверка состояния зрительно-пространственных функций выявила, что никто из детей не смог выполнить стандартные пробы Хеда, один ребенок отказался от задания. Были отмечены следующие ошибки: не могли найти нужный набор движений, перебирали пальцы, помогали другой рукой, кроме нужных выставляли, включение лишних движений.

Неправильно располагали руку в пространстве, воспроизводили позу зеркально. С трудом переключались на новую позу, повторяли одно из предыдущих положений. Также у них отсутствовала плавность перехода от одного до другого движения, неправильное расположение руки в пространстве.

50% детей правильно выполнили задания с односложными инструкциями, но с более сложными заданиями не справились. Дети слабо ориентировались в своём теле, они очень долго думали, где у них правая и левая рука, тоже самое было с другими частями тела, отвечали не решительно с сомнением.

Наглядно полученные данные представлены на рисунке 7,8.

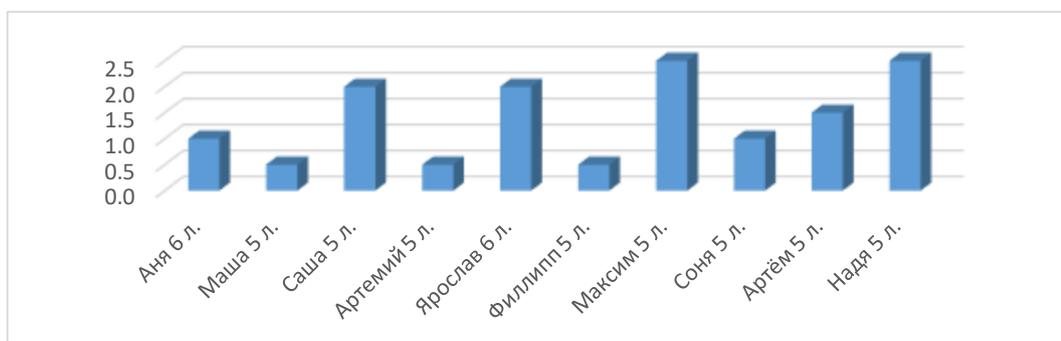


Рис.7 – Результаты изучения зрительно-пространственных функций

В целом исследование данных функций показало, что 60% детей имеют низкий уровень развития зрительно-пространственных функций, только двое детей (Надя, Максим) смогли показать средний уровень.

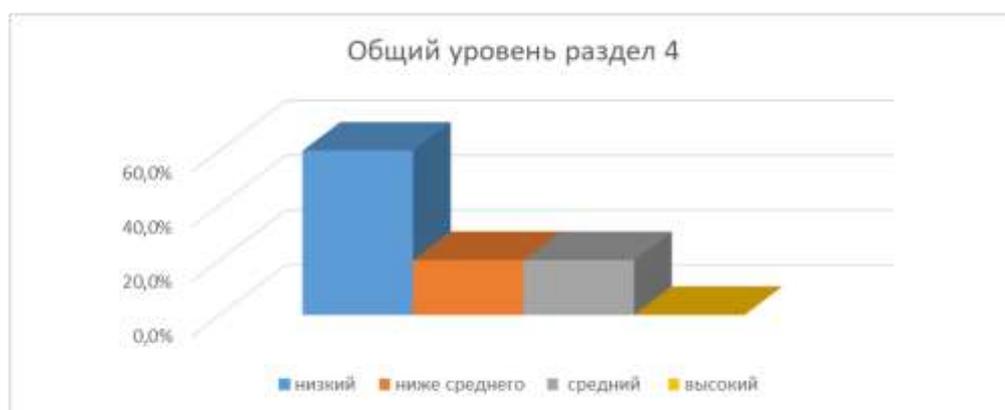


Рис.8 – Сравнительные результаты изучения зрительно-пространственных функций

При анализе результатов исследования орального праксиса выявил недостаточность иннервации мимической мускулатуры, обнаруживаемой в неумении или асимметричности движений оскаливания, нахмуривания бровей, надувания щек, наморщивания; паретичность языка, проявляющийся в гипер и гипотонусе, малом объеме движений.

Нарушение тонкой ручной (пальцевой) моторики проявлялось в нарушении выполнения действий с предметами (нарушения при выполнении задания на вычерчивание вертикальных палочек в разлинованной тетради), так и в выполнении различных пальцевых проб (попеременное соединение пальцев, тест «кулак-ребро-ладонь»), отмечались трудности переключения на новую позу, застревание на предыдущих положениях.

В результате проведённой диагностики по изучению сформированности графомоторных навыков было выявлено, что у Саши, Максима, Ярослава, эти навыки сформированы хорошо, дети правильно и аккуратно выполнили все задания, без напоминаний.

Аня и Надя рисовали аккуратно и старательно, но допустили небольшие ошибки, они выходили за поля, пропускали лишние клеточки.

Артем и Маша так же допустили ошибки, они рисовали медленно и не аккуратно, выходили за поля. Дети держали неправильно карандаш, постоянно левой рукой сдвигали лист с места, не могли контролировать движения карандаша по строке.

Графические навыки сформированы на низком уровне у Артемия, Софии и Филиппа. У них была линия рисунка неровная, размер не соответствовал образцу, наблюдалось значительное отклонение от строчки: элементы рисунка выходили на соседние строчки.

Наглядно полученные данные представлены на рисунке 9,10.

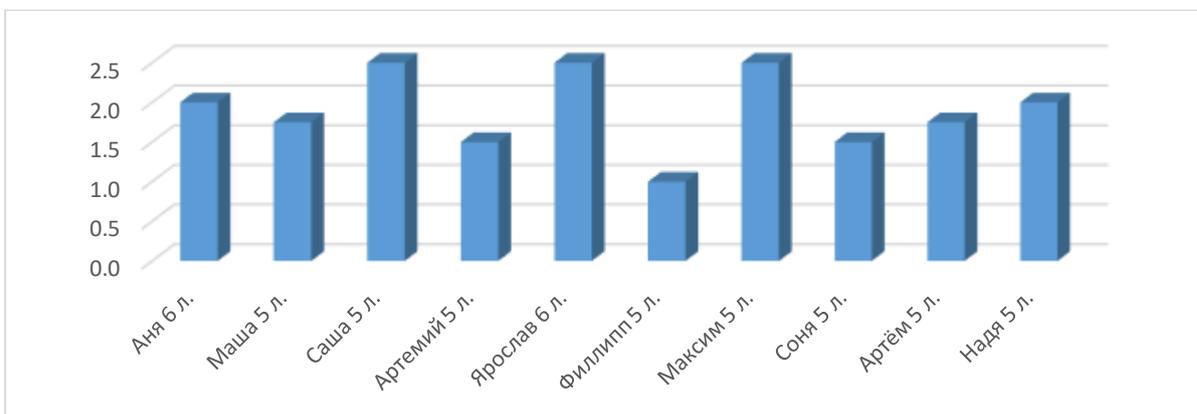


Рис.9 – Результаты исследования моторно-двигательного развития

В целом исследование этого раздела показало, что три ребенка (Саша, Максим, Ярослав) справились почти со всеми заданиями и имеют высокий уровень моторно-двигательного развития. 60% детей показали ниже среднего уровня развития. При этом для большинства детей (80 %) характерно практически полное отсутствие способности к выполнению двигательных серий в ускоренном темпе и заданном ритме, а также нестойкость произвольной регуляции движений.

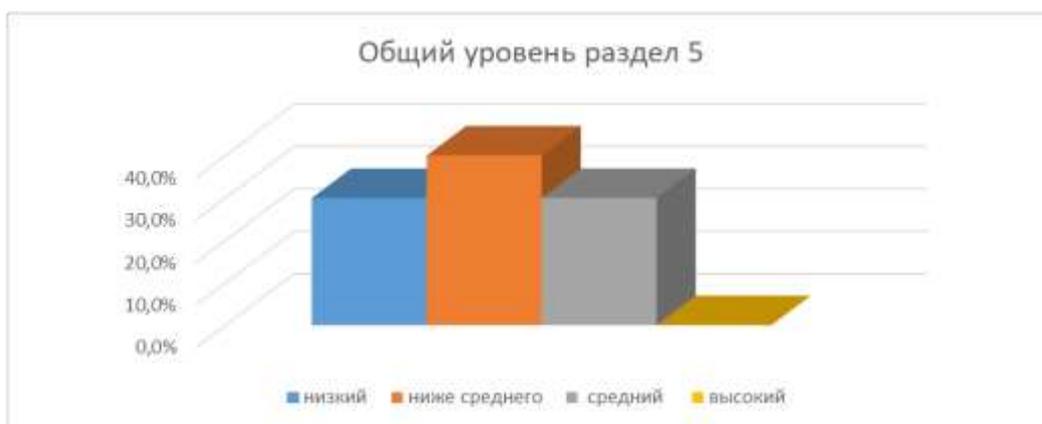


Рис.10 – Сравнительные результаты исследования моторно-двигательного развития

Таблица 4 – Общие результаты обследования готовности к обучению грамоте

Имя ребёнка	Устная речь	Языковая и метаязыковая способность	Невербальные предпосылки обучения письму и чтению	Средний балл	Уровень
Александра	1,7	2,0	2,3	2,1	средний

Анна	0,7	1,7	1,6	1,3	низкий
Артем	0,7	1,0	1,4	1,1	низкий
Артемий	0,7	0,7	1,3	0,9	низкий
Максим	1,7	1,7	2,5	2,1	средний
Мария	1,0	0,9	1,2	1,1	низкий
Надежда	1,7	1,7	2,3	1,9	ниже среднего
София	1,0	0,7	1,1	1,0	низкий
Филипп	0,5	0,1	1,0	0,6	низкий
Ярослав	1,0	1,9	2,1	1,7	ниже среднего

Анализ полученных данных указывает на то, что у обследуемых нами детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня недостаточно сформированы предпосылки готовности к обучению грамоте. Только 20 % (Саша, Максим) детей имеет средний уровень готовности к обучению грамоте, 20% (Ярослав, Надя) ниже среднего и 60% (Аня, Маша, Артемий, Филипп, Соня, Артем) - низкий уровень готовности. При этом Филипп имеет самый низкие баллы.

Наглядно полученные результаты по изучаемым направлениям представлены на рисунке 11

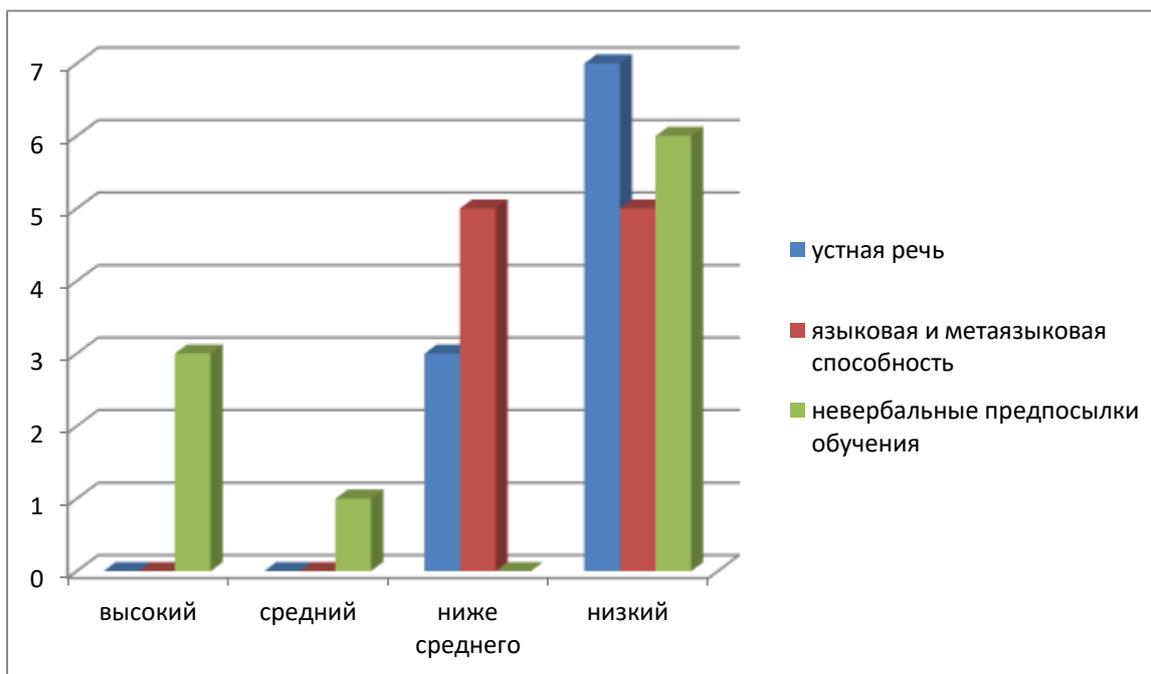


Рис.11 – Сравнительные результаты по разделам обследования

На рисунке 11 видно, что самыми трудными и не сформированными компонентами в подготовке к грамоте являются устная речь и языковая и метаязыковая способности детей. При этом у 40 % детей достаточно хорошо развиты невербальные предпосылки обучению письму и чтению, т. е. на достаточно хорошем уровне сформированы как слуховой, зрительный гнозисы, так и двигательные процессы. Это позволяет сделать вывод о том, что у дошкольников с ОНР 3 уровня могут быть разное соотношение развития речевых и неречевых предпосылок.

Но, таким низким уровням готовности детей к обучению грамоте свойственно прогностически неблагоприятное сочетание всех показателей выполнения экспериментальных заданий, что является основанием для выделения дошкольников данной категории в особую группу риска.

В процессе подготовки к обучению грамоте детей с общим недоразвитием речи необходимо проводить как коррекцию устно-речевых навыков, так и развивать зрительно-пространственные функции, моторную сферу и графомоторные навыки.

ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 2

Опираясь на литературные данные, мы пришли к выводу, что основополагающими компонентами и необходимыми предпосылками для подготовки к обучению грамоте являются хорошее состояние у ребенка: слуховых, зрительно-пространственных и двигательных функций; устной речи и языковых навыков.

При отборе направлений диагностики, учитывая основные составляющие функциональной базы письменной речи, мы выделили следующие направления направлениям оценки готовности к обучению грамоте: устная речь; языковая и метаязыковая способность; невербальные функции.

Направление изучения устной речи включает в себя: просодическую сторону речи, звуковую сторону речи, лексико-грамматическую сторону речи.

В рамках направления обследования языковой и метаязыковой способности изучались возможности обобщения, селекции, категоризации языковых явлений, усвоение различных видов языкового анализа и синтеза (фонематического, слогового, синтаксического).

Направление исследования невербальных функций включают в себя изучение зрительного гнозиса, зрительно-пространственных функций (пространственных представлений о собственном теле, пространственного гнозиса и праксиса); слухового гнозиса (неречевого и речевого слуха); моторных функций (общей моторики, артикуляционной моторики, произвольной мимической моторики, тонкой ручной моторики и графомоторных навыков).

Обследование готовности к обучению грамоте показало особенности её состояния у дошкольников с общим недоразвитием речи, что только 30 % детей имеет средний уровень готовности к обучению грамоте, 10% ниже среднего и 60% - низкий уровень.

Также полученные данные о состоянии отдельных компонентов готовности дошкольников с ОНР 3 уровня, показали, что отсутствие готовности к овладению начальным навыкам грамоты не является избирательным, изолированным нарушением, а носит системный, комплексный характер, связанный с общим недоразвитием речи и несформированностью ряда психических функций;

Из чего можно сделать вывод, что дети с ОНР III уровня находятся в «группе риска», у которых могут возникнуть сложности в овладении грамотой в связи с наибольшей выраженностью несформированности обследуемых функций, также характерно для них неравномерное соотношение развития речевых и неречевых психических процессов.

В процессе подготовки к обучению грамоте детей с общим недоразвитием речи необходимо проводить как коррекцию устно-речевых навыков, так и развивать зрительно-пространственные функции, моторную сферу и познавательные процессы.

ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПОДГОТОВКЕ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

3.1 Содержание модели коррекционно-педагогической работы по подготовке к обучению грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Готовность к овладению начальными навыками грамоты в наибольшей степени зависит от сформированности следующих компонентов: словарного запаса, грамматического строя речи, произношения звуков и слов сложного слогового состава, фонематических процессов, зрительного и акустического восприятия, слухо-речевой и зрительно-предметной памяти, праксиса и внимания.

Проведенное нами комплексное изучение речевых. Неречевых функций, позволило выявить уровень готовности к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Дошкольники с ОНР III уровня представляют гетерогенную группу по уровню сформированности невербальных психических процессов, необходимых для усвоения письменной речи. В наибольшей степени страдают речеслуховая память, слуховой гнозис и внимание, зрительно-пространственные ориентировки. В то же время наиболее сохранными неречевыми компонентами оказались зрительно-предметная память, зрительный гнозис и праксис.

Методологической базой коррекционной работы по формированию элементарных навыков письма и чтения являются: теория развития высших психических функций Л.С. Выготского [1999,2000]; теория поэтапного формирования умственных действий (от формирования действий в материализованном виде до формирования их во внутреннем

плане) П.Я. Гальперина [1985]; концепция системного подхода к изучению и коррекции речевых нарушений, многоаспектные исследования и теоретическое обоснование общего недоразвития речи у детей Р.Е. Левиной [1961]; система обучения начальному чтению Д.Б. Эльконина [1991].

Содержание коррекционной работы по формированию элементарных навыков письма и чтения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР определялось следующими принципами.

Принцип взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития детей. Устная и письменная речь рассматривается как речемыслительная деятельность. Формирование устно-речевых и письменно-речевых навыков тесно связано с познанием окружающего мира.

Принцип формирования речи в определенной последовательности — от конкретных значений к более абстрактным — путем решения речемыслительных задач предполагает последовательный переход от языковых явлений устной речи к письменным (от звука к букве, от обозначения предметов и явлений действительности словом к написанию и прочтению его и т.д.).

Принцип формирования элементарного осознания языковых явлений. В основе усвоения ребенком речи лежит неосознанное обобщение явлений языка, протекание которого происходит своеобразно и дисгармонично у детей с ОНР вследствие первичного недоразвития языковой способности. На ранних стадиях коррекции формировали не только произвольность речи, но и ее осознанность. В наибольшей степени этот принцип продуктивен при подготовке к обучению письменной речи, так как в этот период ребенок начинает оперировать языковыми знаками осознанно.

Целью экспериментального обучения является: разработка и апробация модели, в которой описывается содержание логопедической

работы по подготовке к обучению грамоте детей с общим недоразвитием речи.

В соответствии с поставленной целью были обозначены следующие задачи:

- разработать модель, описывающую содержание, методы и приемы обучения элементарным навыкам грамоты;
- определить условия, необходимые для организации и проведения обучения детей элементарным навыкам грамоты;
- проверить эффективность предложенной модели.

Коррекционная работа проводилась в группе компенсирующей направленности для детей с тяжёлыми нарушениями речи. Подготовка к овладению элементарным навыкам письма и чтения осуществлялось на специальных занятиях, а также развитие неречевых и речевых навыков также проводилось в непосредственной образовательной деятельности, организованной воспитателем и в совместной деятельности детей со взрослыми в свободной деятельности.

Учитывая выше сказанное, мы разработали модель логопедической работы по подготовке к обучению грамоте дошкольников с ОНР (Рис. 1).

Цель разработанной нами модели – определить содержательно-организационные аспекты коррекционно-педагогической работы по подготовке к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель модели конкретизируется в задачах:

- развитие всех сторон устной речи дошкольников (просодика, звуковая сторона речи, лексика, грамматика, связная речь);
- формирование языковых и метаязыковых способностей;
- формирование невербальных предпосылок обучения письму и чтению (слуховой гнозис, зрительный гнозис, зрительно-

пространственная ориентировка, двигательные функции, графо-моторные навыки).

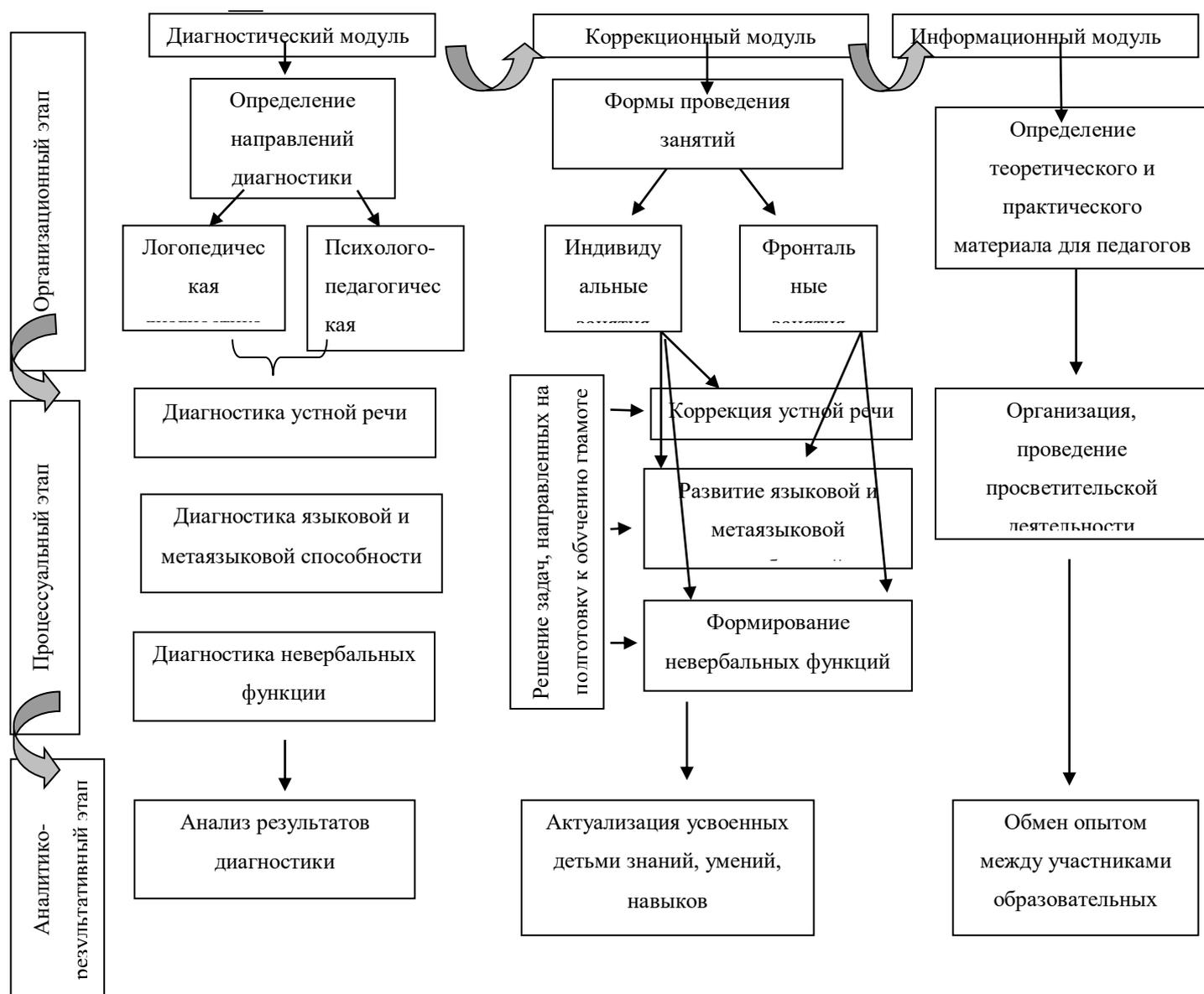


Рис.1 – Модель коррекционно-логопедической работы по подготовке к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня

Наша модель как система, состоит из трех модулей: диагностический, коррекционный и информационный. Реализуется каждый модуль как элемент целостной системы, и осуществляется в три этапа: организационный; процессуальный; аналитико-результативный.

Рассмотрим реализацию каждого модуля, разработанной нами модели.

В диагностическом модуле задачей является изучение состояния готовности к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

В диагностическом модуле рассматривается два вида диагностики – логопедическая и психолого-педагогическая. Логопедическая диагностика подразумевает обследование речевого развития ребенка. Психолого-педагогическая диагностика предполагает комплексное изучение развития ребенка, в том числе его уровень развития неречевых, познавательных и практических навыков.

На организационном этапе в рамках диагностического модуля решалась задача определения содержания процедуры обследования ребенка, подготовка соответствующего инструментария.

В рамках реализации процессуального этапа решалась задача проведения непосредственной процедуры диагностики. Первичная: изучение готовности детей к обучению грамоте детей с ОНР III уровня. Текущая диагностика предполагала мониторинг развития уровня готовности к подготовке обучению грамоте детей с ОНР III уровня посредством проведения диагностических занятий.

Целью аналитико-результативного этапа было изучение итогового уровня готовности к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Результаты диагностики послужили основой для разработки направлений коррекционно-логопедической работы.

Целью коррекционного модуля является организация и проведение коррекционно-логопедических мероприятий, направленных на развитие готовности к подготовке обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Коррекционный модуль содержит три направления логопедической работы для развития необходимых компонентов формирования элементарных навыков чтения и письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Развитие всех компонентов устной речи: просодической стороны речи, звуковой стороны речи, лексико-грамматической стороны речи

Развитие языковой и метаязыковой способности: возможности обобщения, селекции, категоризации языковых явлений, усвоения различных видов языкового анализа и синтеза (фонематического, слогового, синтаксического).

Развитие невербальных функций: формирование зрительного гнозиса, зрительно-пространственных функций (пространственных представлений о собственном теле, пространственного гнозиса и праксиса); слухового гнозиса (неречевого и речевого слуха); моторных функций (общей моторики, артикуляционной моторики, произвольной мимической моторики, тонкой ручной моторики и графомоторных навыков).

На организационном этапе коррекционного модуля решается задача определения условий, методов, приемов реализации коррекционно-логопедической работы.

В соответствии с ФГОС ДО речевое развитие детей дошкольного возраста является одной из образовательных областей, в контексте которой прописана основная задача – сформировать у детей необходимую готовность к овладению элементарными навыками письма и чтения, а именно подготовить детей к анализу слов и научить слитно, без перебора букв, читать простейшие прямые слоги.

В основе обучения элементарным навыкам письма и чтения лежит аналитико-синтетический метод, предложенный Д.Б. Элькониным [1991], адаптированный для дошкольного возраста Л.Е. Журовой [1978] и др.

Задачи логопедической работы по подготовке к обучению грамоте были определены в соответствии с требованиями Адаптированной основной общеобразовательной программы дошкольного образования для детей с тяжёлыми нарушениями речи, а также с учётом результатов констатирующего эксперимента.

Обучение первоначальным навыкам грамоты проводили только на правильно произносимых звуках и словах, и уделяли большое внимание развитию навыка быстро ориентироваться в звукобуквенном составе слова. В работе учитывали, что обучение чтению тесно связано с обучением письму. Поэтому на занятиях по подготовке к обучению грамоте изучали звук и соответствующую ему печатную букву, предлагали детям напечатать соответствующую букву.

Мы определили методы и приемы логопедической работы для формирования элементарных навыков чтения и письма, которые представлены в Приложении 2-4.

Основной задачей процессуального этапа является реализация коррекционно-логопедических мероприятий по развитию готовности к подготовке обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Реализацию содержания коррекционного модуля нашей модели мы проводили на логопедических занятиях.

На ежедневных индивидуальных занятиях мы закрепляли и автоматизировали навыки правильного произношения имеющихся в речи ребенка звуков, осуществляли постановку отсутствующих звуков у ребенка, а также отрабатывали звуко-слоговую структуру слов, развивали лексико-грамматическую сторону речи.

Фронтальные занятия проводились еженедельно.

В соответствии с программными требованиями в начале учебного года (сентябрь, октябрь) проводилось 1 занятие в неделю. На занятиях обучали детей различать на слух гласные и согласные звуки, выделять

первый гласный и согласный звук в словах (*Аня, ухо* и т. п.), анализировать звуковые сочетания (например: *ау, уа*), навыкам звукового анализа и синтеза, преобразованию прямых и обратных слогов (*ас-са*), односложных слов («*лак — лик*»), т.е. формировали осознанный анализ и синтез звукового состава слова, что помогало восполнять пробелы фонематического развития. Проводили работу по развитию произвольного внимания, слуховой памяти.

Далее фронтальные занятия проводили 2 раза в неделю. На занятиях решали следующие задачи: закрепляли понятия «звук», «слог». совершенствовали навыки различения звуков (гласные— согласные, твердые— мягкие, звонкие — глухие, и т. д.), формировали умение выделять звуки в слове, анализировать звуковой ряд, осуществлять анализ и синтез обратного и в последующем прямого слога, анализ звукового и слогового состава слова. Одновременно знакомили детей с буквами, учитывали при этом, что правильно звуки ребёнок должен правильно произносить, а количество изучаемых букв и последовательность их изучения определяли в зависимости от индивидуальных особенностей детей. Обучали детей анализировать оптико-пространственные и графические признаки букв, составлять из букв разрезной азбуки слогов и слов, осуществлять звуко-буквенный анализ и синтез слогов.

Детям предлагали систематические упражнения, направленные на развитие оптико-пространственных ориентировок, графо-моторных навыков.

Данные навыки закреплялись при обучении детей написанию слогов, слов, чтения слогов, слов, предложений и при формировании навыков беглого, сознательного, послогового чтения коротких текстов.

Развитие навыков языкового анализа и синтеза проводили посредством формирования навыков преобразования слогов, слов с

помощью замены, удаления или добавления буквы, определения количества слов в предложении, их последовательности.

Таким образом, на занятиях решали задачи по формированию устно-речевой, языковой и метаязыковой способности, а также невербальных функций необходимых ребёнку для полноценного овладения грамотой.

Задачей аналитико-результативного этапа была актуализация усвоенных детьми знаний, умений, навыков. Для этого организовывали мероприятия в рамках совместной деятельности детей со взрослыми (педагогами и родителями). Проводили открытые занятия, викторины, развлекательные мероприятия, в которых демонстрировались полученные на занятиях навыки.

Содержание информационного модуля нацелено на формирование у участников образовательных отношений коррекционно-образовательных компетенций в контексте подготовки к обучению грамоте детей с ОНР III уровня. В него входят познавательный и практический компонент. Познавательный компонент предполагает обогащение и расширение знаний педагогов и родителей об особенностях психофизического развития детей с нарушениями речи, закономерностях формирования и особенностях готовности к обучению грамоте у детей с ОНР III уровня. Практический компонент предусматривает выработку у педагогов и родителей практических навыков взаимодействия с детьми этой категории.

На организационном этапе данного модуля решалась задача подбора теоретического и практического материалов для формирования у педагогов и родителей необходимых знаний, способствующих максимально эффективному формированию необходимых навыков для усвоения грамоты.

Задача процессуального этапа заключалась в организации и проведении просветительской деятельности, которая реализуется в разнообразных формах (консультации, беседы, ответы на вопросы, собрания, практических занятий и т.п.) Уделялось внимание активным

формам работы и организации взаимодействия всех участников образовательных отношений.

Аналитико-результативный этап решает задачу обмена опытом между участниками образовательных отношений в вопросах подготовки к обучению грамоте. Проводились мероприятия, на которых уточняли и дополняли информацию об изучаемой проблеме.

Таким образом, реализация модели коррекционно-педагогической работы по подготовке к обучению грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня определяет комплексный, целенаправленный характер логопедической работы по подготовке к обучению грамоте детей с ОНР, что обеспечивается взаимообусловленностью и взаимозависимостью всех её модулей и компонентов.

3.2 Анализ результатов контрольного эксперимента

Экспериментальное обучение проходило на базе МБДОУ «Детский сад № 426 г. Челябинска». Экспериментальную группу составили 10 дошкольников в возрасте 6-7 лет с общим недоразвитием речи 3 уровня, которые принимали участие в констатирующем эксперименте.

Для выявления эффективности коррекционного воздействия использовалась та же диагностическая методика, что и на этапе констатирующего эксперимента по следующим направлениям: устная речь; языковая и метаязыковая способность; невербальные предпосылки обучения письму и чтению.

Далее приводим результаты контрольного эксперимента

Анализ результатов обследования устной речи

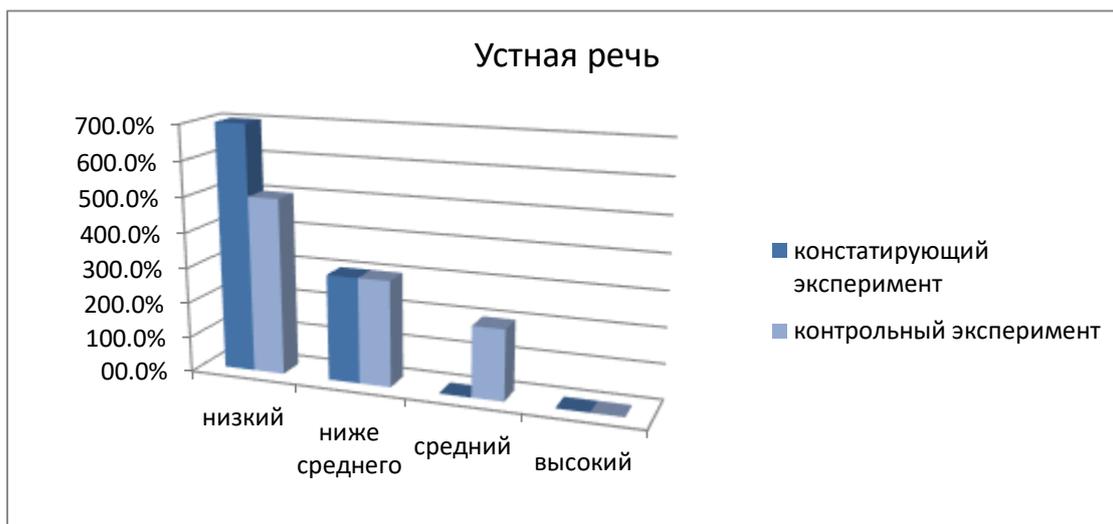


Рис.1 –Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов при обследовании устной речи

Сравнительный анализ результатов обследования устной речи показал, что результаты детей увеличились от 0,4 до 1 балла. Однако в этом разделе только 20% детей (Максим, Надя) смогли выйти на средний уровень, 30% (Аня, Ярослав, Саша) поднялись на уровень ниже среднего, остальные 50% детей остались на низком уровне.

Сравнительный анализ выполнения заданий испытуемых показал, что многие ошибки (переключение артикуляционных движений на материале произнесения слогов, слов, предложений; произнесение сложнослоговой структуры слова; ошибки употребления грамматических значений, объяснение значения существительного через описание признаков предмета и т.д.) не были устранены полностью. 60% детей испытывали стойкие трудности, которые не преодолевались даже при оказании помощи.

При объяснении значения имен существительных (конкретных и с обобщающим значением) уже преобладали ответы, в которых слова соотносились с определенным семантическим полем.

Анализ результатов обследования языковой и метаязыковой способностей

Наглядно результаты представлены на рисунке 2

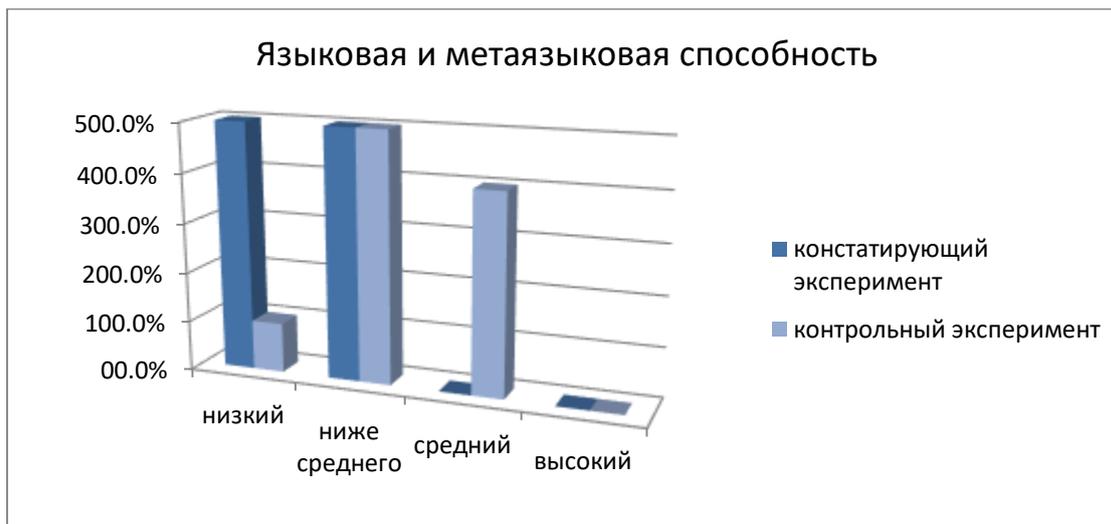


Рис.2 – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов при обследовании языковой и метаязыковой способности

В целом анализ результатов обследования языковой и метаязыковой способностей детей показал положительные результаты логопедической работы. У 40 % детей средний уровень развития этих предпосылок, у 50 % уровень ниже среднего, и только 1 ребенок (Филипп) остался, с небольшим ростом баллов, на прежнем низком уровне.

Самыми сложными оказались задания на обследование состояния языкового анализа и синтеза. У 40 % детей (Саша, Надя, Ярослав, Максим) наблюдались ошибки, при дифференциации звуков сходных по акустическим или артикуляционным признакам. Они их исправляли самостоятельно при повторном выполнении задания. Задания на определение первого звука в слове (гласного, согласного) вызывали также затруднения, которые тоже преодолевались при оказании помощи.

Анализ результатов обследования невербальных предпосылок обучению письму и чтению

Наглядно результаты представлены на рисунке 3

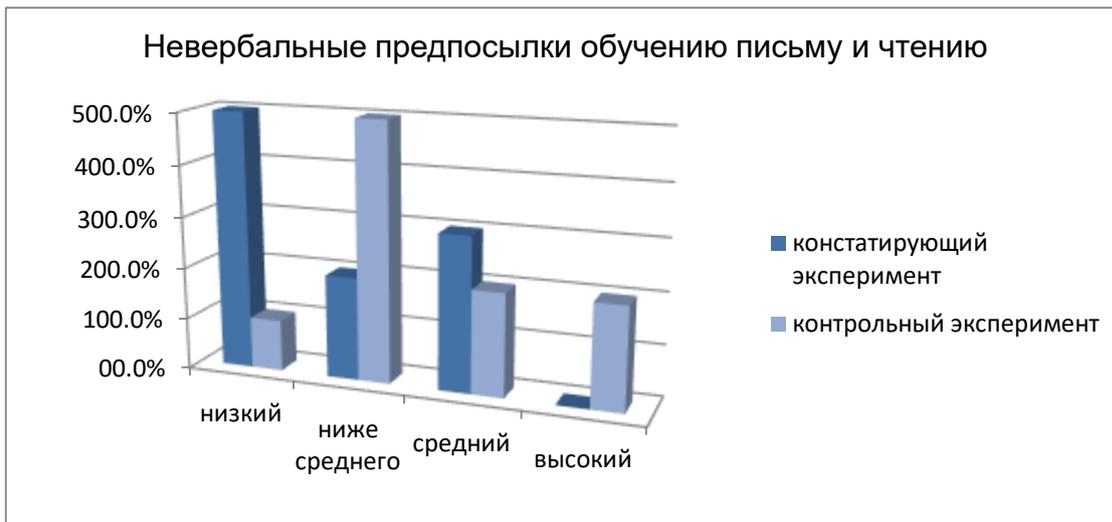


Рис.3 – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов при обследовании невербальных предпосылок обучению письму и чтению

Анализ данных обследования слухового гнозиса позволяет говорить о том, что дети выполнили задания на обследование слуховых функций результативнее. У 80% детей повысился результат на 0,5 балла. У двоих детей результаты остались на прежнем уровне. (у Нади на высоком уровне, у Артемия – на низком).

Практически все дети (90%) справились с заданиями на исследования неречевого слуха, и только у одного ребенка (Филипп) трудности вызвало выполнение заданий на исследование состояния восприятия, умения воспроизводить ритм, слуховой памяти.

При анализе обследования речевого слуха также заметны улучшения. Намного легче детям давались задания на повтор серии из 2-3х слогов, повторение предложений.

Сравнительный анализ результатов обследования зрительного гнозиса показал, что результаты детей увеличились от 0,3 до 0,7 балла. В этом блоке 40% детей имеют высокий уровень развития, 40 % детей (Аня, Маша, Артем, Артемий) поднялись на уровень выше (с низкого на ниже среднего), 20% детей (Филипп, Соня) остались на прежнем низком уровне.

Сравнительный анализ результатов обследования зрительно-пространственных функций показал, что результаты детей увеличились на 0,5 балла. 30 % детей (Максим, Надя, Саша) имеют высокий уровень развития, 10 % (Ярослав) – ниже среднего, 70 % - остались на низком уровне. Самыми трудно выполнимыми заданиями остались в этом блоке стандартные пробы Хеда.

Проведя анализ данных изучения моторно-двигательных функций, мы видим, что результаты детей увеличились незначительно от 0,2 до 0,5 баллов. 40% детей имеют высокий уровень моторно-двигательного развития. 50% детей остались на уровне ниже среднего, набрав не большое количество баллов, один ребенок (Филипп) сохранил тоже количество баллов, оставшись на нижнем уровне.

Значительно у детей улучшились показатели тонкой ручной моторики, в том числе графомоторные навыки. Дети стали уверенно держать карандаш в руке, и более четко выполнять инструкции.

Общие результаты обследования готовности к обучению грамоте

Таблица 1 – Общие результаты обследования готовности детей с ОНР к обучению грамоте.

Имя ребёнка	Устная речь		Языковая и метаязыковая способность		Невербальные предпосылки обучения письму и чтению		Средний балл		Уровень	
	к.э	к.р	к.э	к.р	к.э	к.р	к.э	к.р	к.э	к.р
Александра	1,7	2,0	2,0	2,5	2,3	2,6	2,1	2,6	средний	высокий
Анна	0,7	1,6	1,7	1,9	1,6	2,1	1,3	1,8	низкий	ниже ср.
Артем	0,7	1,2	1,0	1,7	1,4	1,7	1,1	1,7	низкий	ниже ср.
Артемий	0,7	1,0	0,7	1,7	1,3	1,6	0,9	1,7	низкий	ниже ср.
Максим	1,7	2,2	1,7	2,5	2,5	2,9	2,1	2,6	средний	высокий
Мария	1,0	1,2	0,9	1,7	1,2	1,6	1,1	1,7	низкий	ниже ср.
Надежда	1,7	2,2	1,7	2,3	2,3	2,5	1,9	2,3	ниже ср.	средний

София	1,0	1,2	0,7	1,7	1,1	1,6	1,0	1,7	низкий	ниже ср.
Филипп	0,5	1,0	0,1	1,0	1,0	1,2	0,6	1,1	низкий	низкий
Ярослав	1,0	1,8	1,9	2,5	2,1	2,4	1,7	2,3	ниже ср.	средний

Проведя сравнительный анализ данных по результатам детей, мы видим, что у 20% (Саша, Максим) сформировался высокий уровень готовности к обучению грамоте. Средний уровень готовности у 20% детей (Ярослав, Надя). При этом Аня сделала качественный скачок в развитии с низкого до среднего уровня (с 1,6 до 2,1 баллов). Надя осталась в пределах одного уровня (среднего).

С низкого уровня готовности к обучению грамоте на уровень ниже среднего поднялись 50% детей (Маша, Артемий, Соня, Артем, Аня). На низком уровне остался один ребенок (Филипп), с самыми маленькими баллами.

Наглядно полученные данные представлены на рисунке 4.



Рис.4 – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов каждого ребенка

Анализ результатов по обследуемым разделам показал, что несколько улучшились показатели по всем нами обследуемым направлениям: устная речь; языковая и метаязыковая способность; невербальные предпосылки обучения письму и чтению.

Наглядно полученные данные представлены на рисунке 5.

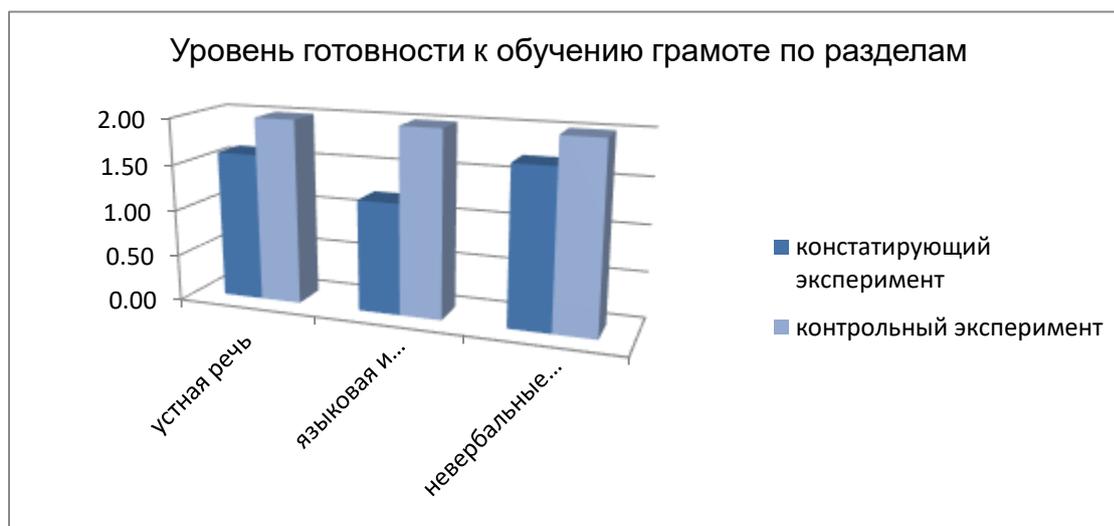


Рис.5 – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов по каждому разделу

Таким образом, можно сделать вывод, что предложенная нами модель коррекционно-педагогической работы по подготовке к обучению грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня позволила наиболее полно решить задачи коррекционной работы.

ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ

В третьей главе нашего исследования была представлена модель коррекционно-педагогической работы по подготовке к обучению грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Данная модель описывает организацию и содержание диагностического, процессуального и аналитико-результативного этапа работы.

В ходе формирующего эксперимента мы проводили логопедическую работу, направленную на формирование элементарных навыков письма и чтения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Полученные в процессе контрольного этапа эксперимента результаты, позволяют сделать вывод о положительной динамике развития у дошкольников с ОНР III уровня функций, необходимых для обучения грамоте.

Представленная в данной работе модель, может быть рекомендована для организации логопедической работы по подготовке к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подготовка к школе является важным этапом в жизни ребенка. Существует много исследований, посвященных этой проблеме. Однако, в большинстве работ рассматриваются лишь отдельные параметры готовности детей к овладению грамотой. Поэтому междисциплинарный подход, основанный на психологических, психофизиологических, нейропсихологических и психолого-педагогических исследованиях, позволил определить компоненты, составляющие функциональный базис письменной речи, а также содержание комплексного исследования их состояния у детей.

Основополагающими компонентами и необходимыми предпосылками для подготовки к обучению грамоте являются хорошее состояние у ребенка: слуховых, зрительно-пространственных и двигательных функций; устной речи и языковых навыков.

При отборе направлений диагностики, учитывая основные составляющие функциональной базы письменной речи, мы выделили следующие направления направлениям оценки готовности к обучению грамоте: устная речь; языковая и метаязыковая способность; невербальные предпосылки обучения письму и чтению.

Направление изучения устной речи включает в себя: просодическую сторону речи, звуковую сторону речи, лексико-грамматическую сторону речи.

В рамках направления обследования языковой и метаязыковой способности изучались возможности обобщения, селекции, категоризации языковых явлений, усвоение различных видов языкового анализа и синтеза (фонематического, слогового, синтаксического).

Направление исследования невербальных предпосылок обучения письму и чтению включают в себя изучение зрительного гнозиса, зрительно-пространственных функций (пространственных представлений

о собственном теле, пространственного гнозиса и праксиса); слухового гнозиса (неречевого и речевого слуха); моторных функций (общей моторики, артикуляционной моторики, произвольной мимической моторики, тонкой ручной моторики и графомоторных навыков).

На этапе констатирующего эксперимента установлено, что у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня готовность к овладению начальным навыкам грамоты проявляются в недостаточной сформированности функций, навыков и процессов, являющихся необходимыми для овладения письменной речью.

Обследование готовности к обучению грамоте показало особенности её состояния у дошкольников с общим недоразвитием речи, что только 30 % детей имеет средний уровень готовности к обучению грамоте, 10% ниже среднего и 60% - низкий уровень.

Проведенное нами комплексное обследование готовности к обучению грамоте показало следующее:

— неготовность к овладению грамоты определяется не избирательным, изолированным нарушением, а носит системный, комплексный характер, обусловленный общим недоразвитием речи и несформированностью ряда психических функций;

— недостаточная сбалансированность речевого и психического развития. По уровню сформированности невербальных психических процессов это была неоднородная группа. В большей степени страдают речеслуховая память, слуховой гнозис и внимание. Сохранными неречевыми компонентами оказались зрительно-предметная память, зрительный гнозис и праксис.

Основываясь на данных констатирующего эксперимента, нами была разработана модель коррекционно-логопедической работы, направленной на развитие готовности к обучению грамоте у детей с ОНР 3 уровня.

Наша модель как система, состоит из трех модулей: диагностический, коррекционный и информационный. Реализуется каждый модуль как элемент целостной системы, коррекционно-педагогическая работа осуществляется в три этапа: организационный; процессуальный; аналитико-результативный.

Основными направлениями коррекционно-педагогической работы по формированию элементарных навыков чтения и письма являлись развитие всех компонентов устной речи, языковой и метаязыковой способностей; невербальные функций.

С целью определения эффективности логопедической работы по подготовке к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня был проведен контрольный эксперимент.

Было выявлено, что у большинства детей экспериментальной группы были отмечены положительные результаты.

Анализ сравнительных данных контрольного эксперимента позволил сделать вывод о том, что предложенная модель коррекционно-педагогической работы, направленной на подготовку к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня является эффективной.

Таким образом, цель нашей работы достигнута, поставленные задачи исследования были решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агаркова, Н.Г. Графический навык. Каллиграфический почерк [Текст]: программа для начальной школы / Н. Г. Агаркова // Начальная школа. - 1994. - № 7. - С. 12-15.
2. Алексеева, А.Е. Подготовка детей старшего дошкольного возраста с ОНР к овладению письменной речью [Текст]: дис. ... канд. пед.наук: 13.00.03: защищена 21.05.07 /Алексеева Анна Евгеньевна.- Москва, 2007.- 302 с.
3. Алмазова, А.А. Выявление факторов риска возникновения нарушений письма и чтения: технологический и прогностический аспекты [Текст] / А. А. Алмазова, Г. В. Бабина, М. М. Любимова, Т. А. Соловьёва, Н. В. Рябова, Е. Д. Бабина // Интеграция образования. - 2018.- № 1. – С. 152-165.
4. Алмазова, А.А. Содержательно-организационные аспекты пропедевтики трудностей усвоения письма и чтения у детей с нарушениями речи [Текст] / А. А. Алмазова, Г. В. Бабина, М. М. Любимова, Т. А. Соловьёва // Специальное образование. – 2017.- № 4. – С. 6-21.
5. Алмазова, А.А. Состояние готовности детей к обучению письму и чтению: концепции и результаты исследования [Текст] / А.А. Алмазова, Г.В. Бабина, М.М. Любимова, Т.А. Соловьёва // Проблемы современного образования. – 2017. - № 4.- С. 94-113.
6. Ананьев, Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом [Текст] / Б.Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР. -1955. - Вып. 70. - С. 105-149.
7. Ахутина, Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика [Текст] / Т. В. Ахутина // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция : учеб. пособие / под ред. О. Б. Иншаковой. - Москва, 2001. - С. 7-20.
8. Ахутина, Т.В. Диагностика развития зрительно- вербальных функций [Текст] / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева - Москва: Издательский центр Академия, 2003. - 64 с.
9. Ахутина, Т. В. Нейропсихологическая диагностика речевой патологии у детей [Текст] / Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова // Школьный психолог. - 2000. - № 37. - С. 3-14.
10. Бабина Г. В. Подготовка к обучению грамоте дошкольников с речевой патологией [Текст]: учеб.-метод. пособие для самост. работы студентов отд. логопедии деф. / Г.В. Бабина; отв. ред. Л. И. Белякова, Г. В. Бабина. – Москва: Прометей, 2004. – 224 с.

11. Безруких, М. М. Упражнения для занятий с детьми, имеющими трудности при обучении письму [Текст] / М. М. Безруких, С. П. Ефимова. - Тула: Арктоус, 1992. - 85 с.
12. Бельтюков, В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи в норме и патологии [Текст] / В.И. Бельтюков. - Москва: Педагогика, 1977. - 176 с.
13. Бессонова, Т. Л. Дидактический материал по обследованию речи детей [Текст] / Т. Л. Бессонова, О. Е. Грибова. - Москва: Аркти, 1998. - 52 с.
14. Битянова, М. Диагностика школьной зрелости [Текст] / М. Битянова, О. Барчук // Школьный психолог. - 2000. - № 3. - С. 14-18.
15. Бот, О. С. Формирование тонких движений пальцев рук у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / О. С. Бот// Дефектология. - 1983. - № 1. - С. 56-59.
16. Бугременко, Е.А. Учимся читать и писать [Текст]/ Е.А. Бугременко,
17. Варенцова, Н. С. Развитие фонематического слуха у дошкольников [Текст] / Н. С. Варенцова, Е. В. Колесникова. - Москва: Алкалис, 1997. -37 с.: ил.
18. Винарская, Е.Н. Возрастная фонетика. Книга для логопеда [Текст] / Е.Н. Винарская, Г.М. Богомазов. - Томск: СТТ, 2001. - 284 с.
19. Волкова, Г. А. Методика психолого-педагогического обследования детей с нарушениями речи [Текст] / Г. А. Волкова. – Санкт-Петербург: «Детство-Пресс», 2003. - 144 с.
20. Воронова, А. П. Логопедическая работа по профилактике дисграфий в условиях детского сада для детей с нарушениями речи [Текст] : автореферат... дис. канд. пед. Наук: 13.00.03 /Воронова Алла Петровна. – Санкт-Петербург, 1993. - 58 с.
21. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст]: в 6-ти т. / Л. С. Выготский; гл. ред. А. В. Запорожец. - Москва: Педагогика, 1982. - Т. 2 : Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. — Москва: Педагогика, 1982. - 504 с.
22. Гаркуша, Ю. Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. вузов по специальности "Логопедия" / под ред. Ю. Ф. Гаркуши. - Москва: Ин-т общегуманитар. исслед., 2002. – 157с.
23. Гвоздев, А. Н. От первых слов до первого класса [Текст] : дневник науч. наблюдений / А. Н. Гвоздев; [Вступ. ст. Е. Скобликовой]. - Саратов: Изд-во Саратов. Ун-та, 1981.-323 с.

24. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст] / В. П. Глухов. - [2-е изд., испр. и доп.]. - Москва: АРКТИ, 2004. - 166 с.
25. Горецкий, В. Г. Дидактический материал к урокам обучения грамоте [Текст]: пособие для учащихся / В. Г. Горецкий. - Москва: Просвещение, 1982. - 63 с.
26. Городилова, В. И. Чтение и письмо [Текст]: обучение, развитие и исправление недостатков / В. И. Городилова, М. З. Кудрявцева. – Санкт-Петербург, 1995.-67 с.
27. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе [Текст] / Н. И. Гуткина. - Москва: Педагогика, 1996. - 205 с.
28. Дефектологический словарь [Текст]. - 2-е изд. - Москва: Педагогика, 1970. - 516 с.
29. Доронова, Т. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями [Текст] / Т. Доронова // Дошкольное воспитание. - 2004. - № 1. - С. 60-68.
30. Евдокимова, Л.А. Подготовка к обучению грамоте детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Практическое пособие с методическими рекомендациями [Текст]/ Л.А. Евдокимова. – Москва: Издательство ВЛАДОС, 2018. – 96.
31. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения [Текст] / Т. Г. Егоров. - Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1953. - 303 с.
32. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст]: пособие для логопеда / Л. Н. Ефименкова. - Москва: ВЛАДОС, 2001. – 334 с.: ил. - (Коррекционная педагогика)
33. Жинкин, Н. И. Интеллект, язык и речь [Текст] / Н. И. Жинкин // Нарушение речи у дошкольников. — Москва, 1972. - С. 9-31.
34. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]: кн. для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. - Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1998. - 238 с.
35. Журова, Л. Е. Подготовка к обучению грамоте в детском саду [Текст] / Л. Е. Журова и др.; под ред. Н. С. Варенцовой, Н. С. Старжинской. - Минск: Нар. расвета, 1992.-70 с.: ил.
36. Зак, А. З. Развитие языковых навыков у детей 6-7 лет [Текст] / Анатолий Зак. - Москва: Издательские решения, 2020. - 110 с.: ил.
37. Иваненко, А. П. Подготовка к обучению грамоте в детском саду [Текст] / А. П. Иваненко. - Киев: Рад. шк., 1987. - 128 с.

38. Ильина, М. Н. Подготовка к школе [Текст]: развивающие тесты и упражнения / М. Н. Ильина. - Москва; Санкт-Петербург; Питер: Питер, 2004. - 204 с.
39. Иншакова, О. Б. Особенности формирования зрительно-моторной координации у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи [Текст] / О. Б. Иншакова, Н. В. Качу // Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / Российская акад. образования; под ред. Ю. Ф. Гаркуши. - Воронеж: МОДЭК, 2001. - С. 15-27.
40. Иншакова, О. Б. Пространственно-временные представления: обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией: учеб.метод. пособие [Текст] / О.Б. Иншакова, А.М. Колесникова – Москва: В. Секачев, 2006. – 80 с.
41. Каше, Г. А. Логопедическая работа в специальных группах для детей с недостатками произношения [Текст] / Галина Каше. - Москва: Педагогика, 1996. -102 с.
42. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи [Текст]: пособие для логопеда / Галина Каше. - Москва: Просвещение, 1985. - 207 с.
43. Колесникова, Е. В. Развитие звуко-буквенного анализа у детей 5-6 лет [Текст]: сценарии учеб.- практ. занятий : из опыта работы практ. педагога / Е. В. Колесникова. - Москва: Гном-Пресс, 2000. - 60 с.
44. Колповская, И. К. Характеристика нарушений письма и чтения [Текст] / И. К. Колповская, Л. Ф. Спирова // Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. - Москва: Педагогика, 1968. - С. 166-190.
45. Коноваленко, С. В. До школы, 3 месяца!?! [Текст]: альбом заданий и упражнений / С. В. Коноваленко. - Москва: ГНОМ и Д, 2003. - 31 с.: ил.
46. Коноваленко, В.В. Пишем и читаем. Обучение грамоте детей старшего дошкольного возраста с правильным (исправленным) звукопроизношением / Вилена Коноваленко. – Москва: ИЗДАТЕЛЬСТВО ГНОМ, 2019. – 48 с.
47. Корнев, А. Н. Методика раннего выявления дислексии у детей [Текст] / Александр Корнев. — Санкт-Петербург: Изд-во «Гиппократ», 1991. - 220 с
48. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / Александр Корнев. – Санкт-Петербург: Речь, 2003. - 330 с.: ил.

49. Корнев А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушениями речи: метод, пособие./ Александр Корнев. - Москва: Айрис-пресс, 2006. - 128 с.
50. Кравцова, Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе [Текст] / Е. Е. Кравцова. - Москва: Педагогика, 1991.-150с.
51. Кузнецова, Е. В. Ступеньки к школе. Обучение грамоте детей с нарушениями речи [Текст]: конспекты занятий / Е. В. Кузнецова, И. А. Тихонова. - Москва: Твор. центр Сфера, 1999.-108 с.
52. Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Солнцева. — Москва: Издательский центр «Академия», 2002.— 480 с.
53. Лагутина, А.В. Логопедическая работа по формированию функционального базиса чтения у детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи [Текст]: дис. ... канд. пед.наук: 13.00.03: защищена 15.03.07 / Анастасия Владимировна Лагутина. – Москва, 2007. – 192 с.
54. Лагутина, А.В. Нарушения речи и обучение чтению детей пятого года жизни [Текст] / Анастасия Лагутина. – Москва: Национальный книжный центр, 2011. – 176 с.
55. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников [Текст] : диагностика и коррекция : учеб.- метод, пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Бенедиктова. – Санкт-Петербург: Союз, 2004. - 218 с. : ил.
56. Лалаева, Р. И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников [Текст]: кн. для логопедов / Р. И. Лалаева. - Ростов: «Феникс», 2004. - 224 с.
57. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей. Избранные труды [Текст] / Роза Левина – Москва: Аркти, 2005. – 222 с.
58. Левина, Р. Е. Нарушение чтения и письма у детей с недостатками речи [Текст] / Роза Левина. - Москва: Медицина, 1961,- 112 с.
59. Логинова, Е. А. Нарушение письменной речи у младших школьников [Текст] / Е.А. Логинова, О.В. Елецкая – Москва: Инфра-М: Форум, 2017. – 192 с.
60. Лопухина, И. С. Речь, ритм, движение [Текст] / И. С. Лопухина. – Санкт-Петербург: Дельта, 2001.-127 с.: ил.
61. Лурия, А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Александр Лурия. - Москва: Academia, 2002. – 345 с.: ил.

62. Мастюкова, Е. М. Медико-психологические основы нарушений речевого развития в сравнении с нормой [Текст] // Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: книга для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. - 2-е изд., перераб. - Москва: Просвещение, 1990. - С.7-37.
63. Методы обследования речи у детей [Текст] / под ред. И. Т. Власенко, Г. В. Чиркиной. - Москва: Астрель, 1996. - 98 с.
64. Михальчева, Л.Г. Современное состояние методик обучения чтению детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Л.Г. Михальчева // Школа и наука. – 2019. - № 3. – С. 236-241.
65. Мухина, В.С. Детская психология [Текст] /В Мухина – Москва: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. - 352 с.
66. Нижегородцева, Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе [Текст]: пособие для практ. психологов, педагогов и родителей / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. - Москва: ВЛАДОС, 2001. - 256 с.: ил.
67. Нищева, Н. В. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду [Текст]: принципы построения, советы, рекомендации / Н. В. Нищева. - Санкт- Петербург: Детство-Пресс, 2006. - 125 с.
68. Новоторцева, Н. В. Учимся писать. Обучение грамоте в детском саду [Текст]: попул. пособие для родителей и педагогов / Н. В. Новоторцева. - Ярославль: Акад. развития, 1998. - 238 с.: ил.
69. Обучение дошкольников грамоте [Текст]: метод, пособие / Л. Е. Журова и др. ; под ред. Н. В. Дуровой. - Москва: Школьная Книга, 2017. -192 с.
70. Парамонова, Л. Г. Упражнения для развития письма [Текст] / Л. Г. Парамонова. – Санкт - Петербург: Дельта, 2001. - 206 с.: ил.
71. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] : одоб. решением от 7.12 2017 г. № 6/17. – Москва, 2017.
72. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи [Текст] / под ред. Г.В. Чиркиной. - Москва: Просвещение, 2011.- 272 с.
73. Пылаева, Н. М. Методика коррекционной работы при дефектах развития зрительно-вербальных функций у детей 5-7 лет [Текст] / Н. М. Пылаева, Т. В. Ахутина // Диагностика и коррекция речевых нарушений : метод, материалы науч.-практ. конф. «Центральные механизмы речи», посвящ. памяти проф. Н.Н. Трауготт. – Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 2001. - С. 40-43.

74. Российская, Е. Н. Оценка потенциальной готовности к овладению самостоятельной письменной речью [Текст] / Е. Н. Российская // Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Г. В. Чиркиной. - 3. изд., доп. - Москва: АРКТИ, 2003. - С. 212-217.
75. Российская, Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей [Текст] / Елена Российская. - Изд. 2-е. - Москва: Айрис-дидактика, 2005. - 230 с.: ил.
76. Русецкая, М. Н. Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: моногр. [Текст] / Маргарита Русецкая. – Санкт-Петербург: КАРО, 2007. – 192 с.
77. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст]: учеб. пособие / И. Н. Садовникова. - Москва: Владос, 1995. — 256 с.
78. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте [Текст] / Анна Семенович. – Москва: Академия, 2002. – 232 с.
79. Серебрякова, Н. В. Схема обследования ребенка с общим недоразвитием речи [Текст] / Н. В. Серебрякова, Л. С. Соломаха // Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения : сб. метод, рекомендаций / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена; Сост.: В. П. Балобанова и др. – Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2001. - С. 17-29.
80. Соболева, О. Л. Неслучайные истории, или прятки с числами. Чтение. Счет. Развитие речи [Текст] / О.Л. Соболева, О.В. Агафонова. – Москва: Дрофа, 2015. – 64 с.
81. Спирова, Л. Ф. Особенности обучения грамоте детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Л. Ф. Спирова, Р. И. Шуйфер // Основы теории и практики логопедии : сб. — Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1968. -114 с.
82. Стребелева, Е.А. Специальная дошкольная педагогика [Текст] : учеб. Пособие / Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова; под ред. Е.А. Стребелевой. – Москва: Академия, 2002. – 312 с.
83. Токарева, О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) [Текст] / О. А. Токарева // Расстройства речи у детей и подростков / под ред. С. С. Ляпидевского. - Москва, 1969.- С. 190-212.

84. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи [Текст] : воспитание и обучение : учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. - Москва: Гном-Пресс, 1999. -127 с.
85. Фотекова, Т. А. Нейропсихологическая диагностика речевой патологии у детей [Текст] / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина // Школьный психолог. - 2001. - № 37-38. - С. 29-37.
86. Хватцев, М. Е. Логопедия [Текст] : работа с дошкольниками : пособие для логопедов и родителей / М. Е. Хватцев. - Москва: Аквариум, 1996. - 266 с.
87. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] : учеб. пособие / Л. С. Цветкова. - 3-е изд., испр. и доп. - Москва; Воронеж : Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; МОДЭК, 2000.-359 с.: ил.
88. Цейтлин, С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение [Текст]: учеб. пособие / С. Н. Цейтлин. - 2-е изд., испр. – Санкт-Петербург: Изд. дом "МиМ", 1997. -187 с.
89. Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми [Текст]: учеб. пособие для логопедов, воспитателей дет. садов, учителей нач. классов, студентов пед. училищ / [Г. В. Чиркина и др.]. - 2. изд., испр. - Москва: АРКТИ, 2003. – 239 с.
90. Чиркина, Г.В. Обучение грамоте ребенка, имеющего нарушение артикуляционного аппарата [Текст] / Г.В. Чиркина // Специальная школа, выпуск 4. -Москва, 1964.- с. 96-100.
91. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей [Текст] : пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Г. В. Чиркиной. - 3. изд., доп. - Москва: АРКТИ, 2003.-239 с.: ил.
92. Чтение и письмо по системе Д. Б. Элькопина [Текст] : кн. для учителя / Н. Г. Агаркова и др. - Москва: Просвещение, 1993. – 316 с.: ил.
93. Эльконин, Д. Б. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста [Текст] / под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. - Москва: Педагогика, 1988. – 135 с.: ил.
94. Эльконин, Д.Б. Как учить детей читать [Текст] / Даниил Эльконин. - Москва: Знание, 1991.- 80 с.
95. Ястребова, А. В. Учителю о детях с недостатками речи [Текст] / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина, Т. П. Бессонова. - [2-е изд.]. - Москва : АРКТИ, 1997. -129 с.

[т - д, т' - д']: тачка - дачка, тоска - доска, подушка - кадушка, тина - Дина;
 [к - г, к' - г']: класс - глаз, кора - гора, калька - галька, кит - гид, крот - грот;
 [ф - в]: Фаня - Ваня, сова - софа;
 [л - в, л' - в']: лоск - воск, лодка - водка, ленок - венлок;
 [л - и, л' - й']: галка - гайка, стол - стой, галька - гайка; '
 [р - л]: рожки - ложки;
 [р - л']: роза - лоза, храм - хлам, репка - лепка, марина - малина;
 [с - з]: суп - зуб, сайка - зайка, росы - розы, коса - коза;
 [с - ц]: свет - цвет, лиса - лица;
 [ш - ж]: шар - жар, Луша - лужа;
 [ч - щ]: челка - щелка, плач - плащ, дочь - дождь;
 [ч - ш]: чурка - Шурка, кочка - кошка;
 [ч - т']: челка - телка, печка - Петька, речка - редька;
 [с - ш]: каска - кашка, мыс - мышь, ус - уж;
 [с - ж]: сук - жук, сыр - жир, усы - уши;
 [с - щ]: лес - лещ, плюс - плющ;
 [с - ч]: сайка - чайка, нос - ночь;
 [з - ж]: роза - рожа, луза - лужа;
 [м - м']: Мишка - мышка;
 [л - л']: ел - ель, Юля - юла.

- 3) «Послушай, найди и исправь ошибку»: - Бабушка испекла в петьке пирожки.
 - У дяди Толи на лице растут большие, черные ужи.
 - У девочки Кати изо рта выпал молочный суп.

4. СЛУХО-РЕЧЕВАЯ ПАМЯТЬ

- Повторение предложения: - В саду было много красных яблок.
 - Ранней весной затопило весь наш луг.
 - Коля сказал, что он не пойдёт сегодня гулять, потому что холодно.
 - На зелёном лугу, который был за рекой, паслись лошади.

Раздел II. Обследование устной речи.

Блок 1. Исследование динамической и просодической стороны речи

		задание	оценка	
Обследование состояния дыхательной функции	неречевое	- ворсинки ваты к носу - сыграть на духовом инструменте - сдувать пушинки (игры «надув игрушку»)	характер	носовое
				ротовое
	речевое	- игры «Вьюга», «Гудок» - на едином выдохе произнести фразу из 3-4 слов.	Продолжит. выдоха	укороченное
				норма
Обследование состояния темпа	-Наблюдение за спонтанной речью ребенка -с привлечением внимания к	характер	носовое	
			ротовое	
		Продолжит.выдоха	укороченное	
		норма		
		норма	быстрый	очень быстрый

Б) Самостоятельное дополнение ребенком тематического ряда, начатого логопедом

«Я назову несколько слов, а ты продолжай»

картошка, морковь, огурец _____ ромашка, роза, гвоздика _____
кошка, корова, коза _____ бежать, прыгать, скакать _____

В) Название предмета по его описанию

«Назови кто это или что это:.....»

круглый, упругий, резиновый, скачет _____
пушистый, ласковый, мышей ловит _____
носит форму, за порядком следит, людей защищает _____

Г) Прием подбора синонимов – «Скажи по- другому», антонимов - «Скажи наоборот»

пластилин мягкий, а камень..... диван мягкий, а скамейка.....
кашу варят густую и лес бывает густой и
ягоды земляники мелкие, а ягоды клубники..... ручеек мелкий, а река.....
труд - храбрость -..... печаль-..... добро-..... печальный-.....
большой-..... легкий-..... смелый-..... давать-..... покупать-

Д) Прием называния обобщенных слов по группе однородных предметов

Овощи, фрукты, мебель, посуда, транспорт, одежда, домашние животные, дикие животные

Е) Прием добавления к неоконченному предложению одного-двух слов.

* Утром к дому прилетела...(стая, стайка, стадо) воробьев. Они уселись на крышу и весело...(пели, щебетали, чирикали). Нина ...(вышла, сбежала) на крыльцо и насыпала на землю хлебных крошек. Воробьи быстро...(бегали, ходили, скакали) и ... (ели, глотали, клевали) крошки. Вдруг незаметно...(пришла, подкралась, приползла) кошка, она...(поймала, взяла, цапнула) одного воробья и убежала.

* Густой, дремучий (лес, туман) Старый, пожилой (человек, учебник)

Ж) Прием направленной ассоциации

«Каждому из слов нужно подобрать слово, которое сочетается с ним по смыслу и отвечает на вопросы: какой? какая? какое? или «Что делает предмет?», «Что делается с предметом?»

мальчик..... собака..... молния..... часы..... тень..... дедушка.....

Блок 4. Обследование состояния грамматики и связной речи

А) Выявление состояния грамматики и связной речи

Построить фразу по аналогии

1. Употребление существительных в именительном падеже единственного и множественного числа: «Это- дерево, а это-деревья»

окно- слон-
стул- кукла-
воробей- рот-
сон- рукав-
лев- ухо-

2. Употребление существительных в косвенных падежах без предлога:

- У меня есть карандаш (кукла) - Я рисую.....
- У меня нет..... - Папа пишет.....

3. Употребление формы родительного падежа множественного числа существительных: Много чего? Шар-шаров

дерево-..... стол-..... дом-..... лист-.....
мяч-..... чашка-..... ключ-..... книга-.....

4. Употребление предложно-падежных конструкций (с предлогами в, на, под, за, над, перед, около).

5. Согласование прилагательных с существительными в единственном числе.

Назвать цвет предметов: шар-....., ведро-....., платье-....., машина-.....

6. Употребление словосочетаний – числительных два и пять с существительными:

карандаш -.....ключ.....

озеро..... дверь.....

Б) Состояние словообразования

1. Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами – Как назвать маленький предмет?

воробей-..... одеяло-..... гриб-..... лиса..... лист.....

2. Образование названий детенышей животных

у коровы-.....у лошади-.....у собаки-.....

3. Образование прилагательных от существительных

-относительных (из чего сделаны):

резина-.....бумага-.....металл-.....снег-.....

мех-.....кирпич-.....пух-.....солома-.....

-притяжательных (чей? чья? чьё?):

хвост зайца-.....лапа медведя-.....нора лисы-.....

шерсть волка-.....кофта бабушки-.....газета папы-.....

4. Образование приставочных глаголов. Назвать действия (Что делает мальчик?)

ходит-уходит-входит-переходит бежит-убегает-выбегает-перебегает

летит-

5. Образование глаголов совершенного вида: рисовал-нарисовал

писал-..... делал-.....

В) Исследование синтаксиса, или возможностей грамматического структурирования

1. Составление предложений из слов в начальной форме:

Я назову слова, а ты попробуй составить из них предложение.

Доктор, лечить, детей.

Петя, купить, шар, мама, красный.

Сидеть, синичка, на ветке.

Груша, бабушка, внучка, давать.

2. Повторение предложений:

Повторяй за мной как можно точнее.

*В саду было много красных яблок. *Ранней весной затопило весь наш луг.

*Дети катали из снега комки и делали снежную бабу.

*Коля сказал, что он не пойдет сегодня гулять, потому что холодно.

*На зленом лугу, который был за рекой, паслись лошади.

3. Верификация предложения:

Я буду читать предложения, если ты заметишь ошибку, постарайся её исправить.

*Собака вышла в будку.

*По морю плывут корабль.

*Дом нарисован мальчик.

*Хорошо спится медведь под снегом.

*Над большим деревом была глубокая яма.

4. Добавление предлогов в предложение:

Попробуй вставить пропущенное слово.

*Лена наливает чай....чашки. *Птенец выпал.....гнезда.

*Щенок спрятался.....крыльцом. *Пес сидит.....конуры.

5. Завершение предложений:

Закончи предложение. * Игорь промочил ноги, потому что.....

*Сережа замерз, хотя.....

Г) Исследование связной речи.

Составление рассказа по серии сюжетных картинок.

Блок 5. Обследование состояния языкового анализа и синтеза

А) Обследование состояния фонематического анализа и синтеза

1. *Выделение звука из слов*:- есть ли звук М в словах: мышка, дерево, рама, лак, дом, кошка

- есть ли звук Ч в словах: чулок, горка, качели, дрова, печка, ночь

Выделить ударный гласный в начале слова: азбука, уточка, ослик

в середине слова: мак,сон,лук,стол,куст

в конце слова: коза, мячи, кусты,весло

Определить согласный звук в начале слова: крыло, сажа, зеркало

в конце слова: кот, мак, рак, куст, марш

2. Определить звук: - где слышется звук Р в словах: ракета, арбуз, дрова, самовар, круг, двор

- какой по счету звук Р в словах: рыба, пароход, арка, трава, армия

3. Определение места звука по отношению к другим звукам (позиционный анализ):

Назови соседей звука Ш в словах: кошка, ушки, солнышко, смешно

4. Назвать звуки слова по порядку: сок, лак, кошка, карандаш

5. Определить количество звуков в слове.

Фонематический синтез: [ч][а][с], [п][а][р][к], [ф][у][т][б][о][л], [п][ы][л']

Б) Обследование состояния фонематических представлений

1. Придумать слова, в которых есть звук Ш

2. Придумать слова, в которых 4 звука, 5 звуков

3. Отобрать картинки, в названиях которых 5 звуков.

(картинки: роза, крыша, машина, лампа, сахар, диван, волк, чайник, книга, скатерть)

В) Анализ предложения на слова

1. Определить количество слов в предложении

2. Определить последовательность слова в предложении

3. Определить место слов в предложении

Стоят теплые деньки. Осенью часто льют дожди. Зимой в поле уныло воет ветер.

Г) Слоговой анализ и синтез

1. Определить количество слогов в слове: кровать, поднос, ласточка, дом)

2. Отобрать картинки, в названии которых 3 слога: карандаш, муха, зонтик, стол, капуста

3. Произнести слитно слово, предложение, произнесенное логопедом по слогам:

Ско-во-ро-да, ка-на-ва, ко-те-нок, по-то-лок, бу-ма-га

Нас-ту-пи-ла вес-на. На сто-ле ле-жат кни-ги. О-сень-ю лас-точ-ки у-ле-та-ют на юг.

Раздел III. Обследование зрительной и речезрительной анализаторной системы.

Блок 1. Зрительный гнозис и праксис

- А) Узнавание предметов: - подбор предметных картинок по аналогии
- называние предметных картинок
- Б) Цвет: красный, желтый, зеленый, синий, оранжевый, голубой, розовый
- подбор картинок по данному цветовому фону
- показ цветов по требованию
- называние цвета
- В) Форма: круг, квадрат, треугольник, овал, прямоугольник
- подбор геометрических фигур по аналогии
- показ фигуры по требованию
- называние фигуры
- Г) Величина: - распределить предметы по величине (с учетом размера, изображенного на картинке, т.е. не учитывая реальные размеры)
- распределить предметы по величине (учитывая реальные размеры)

Блок 2. Зрительный анализ и синтез

- А) Назвать предметы по их контурам
- Б) Назвать недорисованные предметы
- В) Назвать перечеркнутые изображения
- Г) Выделить предметные изображения, наложенные друг на друга
- Д) Определить, что неправильно нарисовал художник

Блок 3. Зрительная память

- А) Предметная: «Что пропало?», «Что прибавилось?», «Сделай, как было»
- Б) Формы: воспроизведение по памяти ряда геометрических фигур

Раздел IV. Обследование состояния зрительно-пространственных функций

Блок 1. Диагностика пространственных представлений о собственном теле.

- А) Закрой глаза и скажи, что у тебя находится над глазами, под/над носом, надо лбом, под зубами
А что у тебя находится сбоку от носа, сбоку от уха и т.п.
- Б) Покажи, что у тебя находится над плечами, под шеей, под коленями
- В) Стандартные пробы Хеда

Блок 2. Диагностика состояния пространственного гнозиса и праксиса

- А) В неречевом плане: - разрезные картинки (из 5-8 частей)
- копирование объемного изображения (фигуры человека, домика)
- кубики Кооса (четырёхцветные)
- конструирование фигур из палочек (по образцу, по представлению)
- Б) В речевом плане (понимание предлогов и наречий пространственного значения)
- покажи предметы, которые находятся: *вверху, внизу от тела
*спереди и сзади от тела
*вправо влево от тела
- НА, ПОД, ЗА, МЕЖДУ, НАД
- показать рисунок, на котором карандаши, по отношению к коробке, находятся
- положить карандаш

- назвать где находится карандаш по отношению к коробке

Раздел V. Обследование моторно-двигательного развития

Блок 1. Общая моторика

А) Исследование двигательной памяти, переключаемости движений и самоконтроля при выполнении двигательных проб и остановиться (повтор движений) _____

Б) Исследование произвольного торможения движений (маршировать под музыку внезапно по сигналу) _____

В) Исследование статистической координации движения (стоять с закрытыми глазами) _____

Г) Исследование динамической координации движений (маршировать чередуя шаг и хлопок ладоний) _____

Д) Исследование внимание (одновременно два движения) _____

Е) Исследование темпа (удерживать заданный темп движений) _____

Ж) Исследование пространственной организации движений _____

Блок 2. Исследование состояния артикуляционной моторики

А) Исследование объема и качества движения губ (каждое движение повторяется 3 раза):

	по подражанию с помощью показа	по подражанию без помощи зеркала	по словесной инструкции
Губы вперед «губочка»			
Губы в «улыбке»			
Губы «и» - «о» - «у»			
Верхнюю губу вверх			
Нижнюю губу вниз			
Одновременно губы вверх-вниз			

Б) Исследование объема и качества движения нижней челюсти (повторяется 3 раза):

	по подражанию с помощью показа	по подражанию без помощи зеркала	по словесной инструкции
Открывание рта			
Закрывание рта			
Рот полуоткрыть, открыть, закрыть			
Имитация жевательных движений			
Вправо-влево с удержанием позы			
Челюсть вперед			
Челюсть назад (максимально)			

В) Исследование объема и качества движений мышц щек (повторяется 3 раза):

	по подражанию с помощью показа	по подражанию без помощи зеркала	по словесной инструкции
Надуть левую щеку			
Надуть правую щеку			
Обе щеки одновременно			

Попеременное надувание щек			
Втягивание щек			

Г) Исследование объема и качества движений языка (повторяется 3 раза):

	по подражанию с помощью показа	по подражанию без помощи зеркала	по словесной инструкции
«иголочка»			
«блинчик»			
«часики»			
«качели»			
«лошадка»			
«кошка сердится»			

Блок 3. Исследование состояния произвольной мимической моторики

А) Исследование объема и качества движений мышц лба:

- нахмурить брови - поднять брови вверх - наморщить лоб

Б) Исследование объема и качества движений мышц глаз:

- легко сомкнуть веки - плотно сомкнуть веки - прищурить глаза - закрыть правый-левый

В) Исследование возможности произвольного формирования определенных мимических поз:

Выразить мимикой лица: - удивление, печаль, ужас, радость, подозрительность

Блок 4. Исследование тонкой ручной моторики

А) Исследование произвольной моторики пальцев рук:

- пальцы в кулак-разжать; - разъединять пальцы-соединять; - «пальчики здороваются»; - «игра на рояле»

Б) Обследование действий с предметами:

- выложить узор мозаики; - нанизывать на нитку бусинки; - самостоятельно застегнуть пуговицы;

- прочертить карандашом вертикальные палочки в разлинованной тетради

Раздел VI. Исследования состояния мыслительной деятельности

блок	задания	результат
1. Способность удерживать в памяти ряд слов, ряд цифр	Рядоговорение (3 знакомых слова повторить. Затем др. слова и повторить их в обратном порядке. Также с цифрами)	
2. Способность к логическому мышлению	Составление рассказа по серии сюжетных картинок. 4 картинки в произвольно порядке. По порядку, затем рассказ составить	
3. Сформированность мыслительных процессов анализа, синтеза, сравнения	Починка коврика. Рисунок с орнаментом, содержащим пробел: - посмотри, из коврика вырезали кусочек, найди его Рисунки с образцами разных форм и орнаментом: - посмотри, здесь нарисованы разные кусочки. Какой подходит	
4. Сформированность умения делать обобщения, логическую	Исключение лишней картинки	

обоснованность целенаправленность	и		
5. Особенности протекания аналитико-синтетической деятельности при решении наглядно-образных задач		Установление закономерностей	

Методы и приёмы развития устно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Направления логопедической работы	Методы и приемы логопедической работы
<p>1. Просодическая сторона речи</p>	<p>1) дыхательная функция</p> <p>неречевое дыхание</p> <ul style="list-style-type: none"> - формирование нижнериберного дыхания - дифференциация ротового и носового вдоха и выдоха - развитие силы, продолжительности, постепенности и целенаправленности дыхания <p><i>Игровые упражнения:</i></p> <p>«Листья шелестят», «Снежинки летят» и т.д.</p> <p>речевое дыхание</p> <ul style="list-style-type: none"> - произношение 1,2,3... гласных, а затем всего ряда гласных на выдохе. - произношение всего гласного ряда на выдохе шепотом. - на одном выдохе 1 согласный - на одном выдохе 1,2,3... слогов. - произношение 1,2,3... слов. - рассказывание чистоговорок, поговорок, стихотворных текстов, соблюдая логические паузы. <p><i>Игровые упражнения:</i></p> <p>«Вьюга», «Гудок»</p> <p>2) темпо-ритмическая организация речи</p>

	<p>Игровые упражнения:</p> <p>Использование «радужной пружинки», стихи А.Барто, «Обгони». «Волшебное зеркало». «Дождик»</p> <p>3) функции голоса</p> <p>Игровые упражнения:</p> <p>«Успокой куклу», «Эхо», «Перебежки»</p>
2. звуковая сторона речи	<p>1) звукопроизношение</p> <ul style="list-style-type: none"> - изолированного произношения звуков - произношения звуков в слогах - произношения звуков в словах - произношения звуков во фразе - произношения звуков в связной речи <p>2) переключение артикуляционных движений</p> <ul style="list-style-type: none"> - произнесение звуков - произнесение слогов - произнесение слов, чистоговорок <p>3) звуко-слоговая структура слова</p> <ul style="list-style-type: none"> - самостоятельное произнесения слов – названий предлагаемых предметных картинок - отраженное произнесение слов; - сопряженное произнесение слов; - повторение предложений, состоящих из слов повышенной звуко-слоговой сложности.
3. лексика	<p>1) соотношение предметного изображения с соответствующим ему словом</p> <p><i>Игровые упражнения:</i></p> <p>«Назови что это?», «Кто что делает?», «Кто какие</p>

	<p>звуки издает?», «Какого цвета, какой формы предмет?», «Назови части», «Найди картинки, которые отвечают на вопрос кто? (что?)»</p> <p>2) употребления слов в разных видах коммуникативной деятельности, самостоятельное дополнение тематического ряда</p> <p><i>Игровые упражнения:</i></p> <p>«Я назову несколько слов, а ты продолжай», «Закончи предложение», «Выбери слова из предложенных, закончи предложение».</p> <p>3) названия предмета по его описанию</p> <p>«Назови кто это или что это»</p> <p>4) развитие в словаре общих категориальных названий</p> <p><i>Игровые упражнения: «Назови одним словом»</i></p> <p>5) понимание значения слов, имеющих абстрактное значение, и ориентировка в словах одного семантического поля</p> <p>- Развитие антонимии</p> <p><i>Игровые упражнения:</i></p> <p>«Выбери слова-неприятели», «Закончи предложение и назови слова-«неприятели».</p> <p><i>Игра «Скажи наоборот».</i></p> <p>- Развитие синонимии</p> <p>«Выбери слова-приятели», «придумай слова приятели», «На что похоже?», «Закончи предложение»</p> <p>- Формирование контекстуального значения и многозначности слова</p>
--	--

	<p>«Выбери картинки, которые звучат одинаково», «Найди в предложениях слова, которые звучат одинаково», «Придумай, о чем может идти речь?»</p>
<p>4. грамматика и связная речь</p>	<p>1) развитие навыков словоизменения</p> <p>- Словоизменение существительных:</p> <p>1) дифференциация именительного падежа единственного и множественного числа;</p> <p>2) отработка беспредложных конструкций единственного числа;</p> <p>3) понимание и употребление предложно-падежных конструкций единственного числа;</p> <p>4) закрепление беспредложных форм множественного числа</p> <p>5) употребление предложно-падежных конструкций в косвенных падежах множественного числа.</p> <p>- Словоизменение глаголов:</p> <p>а) согласование существительного и глагола настоящего времени 3-го лица в числе;</p> <p>б) дифференциация глаголов 1, 2, 3-го лица настоящего времени;</p> <p>в) согласование существительных и глаголов прошедшего времени в лице, числе и роде.</p> <p>- Словоизменение прилагательных:</p> <p>а) согласование прилагательного и существительного в именительном падеже единственного и множественного числа;</p> <p>б) согласование прилагательного и существительного в косвенных падежах.</p>

	<p>Игровые упражнения по закреплению словоизменения: «Что в магазине?», «Убираем урожай», «Охотник и пастух», «Кто подберет больше слов», «Что без чего?», «Кому что дадим?», «Угадай, кому нужны эти вещи?», «Кому что?», «Кого мы видели?», «Два и пять», «Кто чем работает» и др.</p> <p>2) развитие навыков словообразования</p> <p>1. Суффиксальное словообразование существительных с помощью:</p> <ul style="list-style-type: none"> -уменьшительно-ласкательных суффиксов: <i>-к-, -ик-, -чик-</i>; -уменьшительно-ласкательных суффиксов <i>-оньк-, -еньк-</i>; -уменьшительно-ласкательных суффиксов <i>-ышек-, -ышк-</i>; -уменьшительно-ласкательных суффиксов <i>-инк-</i> (пылинка); - суффиксов <i>-ниц-</i> с обозначением вместилца (сахарница); - суффиксов <i>-ин-</i> (виноградина); -суффиксов <i>-ниц-, -иц-</i>, обозначающих лиц женского пола. - суффиксов <i>-иц-, -ец-, -ц-</i>. <p>2. Словообразование глаголов:</p> <ul style="list-style-type: none"> - приставочным способом <i>в-, вы-, на-, вы-</i>; -приставочным способом пространственного значения <i>при-</i>; -приставочным способом пространственного
--	--

	<p>значения <i>с-, у-, под-, от-, за-, под-, пере-, до-</i>;</p> <p>- глаголов совершенного и несовершенного вида;</p> <p>- глаголов возвратных и невозвратных;</p> <p>- глаголов прошедшего времени.</p> <p>3. Словообразование прилагательных - суффиксальным способом:</p> <p>а) притяжательных прилагательных с суффиксом <i>-и-</i> без чередования (лисий);</p> <p>б) притяжательных прилагательных с суффиксом <i>-и-</i>, с чередованием (волчий);</p> <p>в) относительных прилагательных с суффиксами <i>-н-, -ан-, -ян-, -енн-</i>;</p> <p>г) относительных прилагательных с суффиксами <i>-ан-, -ян-, -енн-</i>;</p> <p>д) качественных прилагательных с суффиксами <i>-н-, -ив-, -чив-, -лив-</i>;</p> <p>е) качественных прилагательных с суффиксами <i>-оват-, -еньк-</i> .</p> <p>Игровые упражнения по закреплению словообразования: «назови ласково», «что для чего?», «у кого что?», «назови детенышей животных», «профессии», «как назвать того, кто», «что из чего сделано?».</p> <p>3) развитие грамматического структурирования (синтаксис)</p> <p>- составление предложения из слов в начальной форме;</p> <p>- развитие навыка верификации предложений;</p> <p>- добавления предлогов в предложение;</p>
--	--

	<p>- вставка пропущенного слова</p> <p>Игровые упражнения:</p> <p>«Найди ошибку», «Почемучкины вопросы», «Закончи предложение», «Исправь ошибки», «Незнайка пришел в магазин» и др.</p> <p>Связная речь</p> <ul style="list-style-type: none"> - работа над пересказом; - работа над составлением рассказа-описания; - работа над составлением рассказа по серии сюжетных картинок; - работа над составлением рассказа по одной сюжетной картинке; - работа над самостоятельным рассказом. <p>Игровые упражнения:</p> <p>«Расскажи про зайчика»</p>
--	--

Методы и приёмы развития языковых и метаязыковых способностей у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Направления логопедической работы	Методы и приемы логопедической работы
1.языковой анализ и синтез	<p>1) развитие фонематического анализа и синтеза</p> <ul style="list-style-type: none"> - развитие навыка выделения звука на фоне слова; - выделение первого звука из слова; - выделение последнего звука из слова; - выделение ударного гласного (в начале, в середине, в конце слова); - определения согласного звука (в начале, в конце слова); - выделение безударного гласного, не требующего проверки правилом, в начале слова; - навыка называния звуков слова по порядку; - определения места звука по отношению к другим звукам (позиционный анализ); - определения количества звуков в слове. <p>2) развитие фонематических представлений</p> <ul style="list-style-type: none"> - умение придумывать слова, в которых есть заданный звук; - слова с заданным количеством звуков; - умение отбирать картинки, в названии которых есть заданный звук; - картинки, в названии которых есть заданное

	<p>количество звуков.</p> <p>3) анализ предложения на слова</p> <ul style="list-style-type: none"> - определения количества слов в предложении; - определения последовательности и места слов в предложении. <p>4) слоговой анализ и синтез</p> <ul style="list-style-type: none"> - умения определять количество слогов в слове; - отбирать картинки, в названии которых заданное количество слогов; - называть слово, произнесенное с паузами после каждого слога.
<p>2. метаязыковые способности</p>	<p>1) способность удерживать в памяти ряд слов, цифр</p> <ul style="list-style-type: none"> - называние знакомых слов; - называние малознакомых слов; - называние слов в обратном порядке. <p>2) способность к логическому мышлению, устанавливать причинно-следственные связи</p> <ul style="list-style-type: none"> - разложить по порядку картинки; - составить по ним рассказ <p>3) развитие мыслительных процессов анализа, синтеза, сравнения</p> <ul style="list-style-type: none"> - воссоздание целого на основе зрительного соотнесения <p>«Почини коврик», «Найди заплатку»</p> <p>4) развитие умения делать обобщения, логическую обоснованность и целенаправленность</p> <ul style="list-style-type: none"> - задания на исключение лишнего предмета с объяснением

	<p>«Четвертый лишний», «Что/кто лишний»</p> <p>5) развитие аналитико-синтетической деятельности</p> <p>- выполнения задания на установление закономерностей</p> <p>«Что должно быть дальше», «Что здесь должно быть нарисовано»</p>
--	---

Методы и приёмы развития **невербальных функций** у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Направления логопедической работы	Методы и приемы логопедической работы
1.слуховой гнозис	<p>1) неречевой слух</p> <ul style="list-style-type: none"> - определение звуков, издаваемых разными предметами «Что звучит?» - в определении направления звука, «Где звучит?», «Где позвонили» - различения силы и громкости, «Что звучит громче? Тише?», «У какого инструмента самый высокий голосок?», «Часовой». - восприятия и воспроизведения ритма, слуховой памяти Повторение ритмических рисунков, «Музыкальное эхо» <p>2) речевой слух</p> <ul style="list-style-type: none"> - понимание обращенной речи задания, содержащих несколько последовательно данных инструкций - развитие фонематического восприятия Различение отдельных звуков в ряду звуков, затем - в слогах и словах (сходных по звуковому составу, различных по звуковому составу);

	<p>«Хлопни в ладоши, когда услышишь звук (песенку)...»;</p> <p>Повторение слогов с оппозиционными звуками «Слушай внимательно и повторяй за мной слоги как можно точнее»;</p> <p>«Покажи, где,» (слова-квазиомонимы):</p> <p>Прослушать деформированные фразы, найти и исправить ошибки: «Послушай, найди и исправь ошибку»;</p> <p>- развитие слухо-речевой памяти</p> <p>повторения различных по сложности предложений «Испорченный телефон»</p>
2. зрительный гнозис	<p>1) развитие зрительного гнозиса и праксиса</p> <ul style="list-style-type: none"> - узнавание предметов в речевом (название предметных картинок) и неречевом (подбор предметных картинок по аналогии) плане; - узнавание цвета в неречевом (подбор картинок к данному цветовому фону) и речевом (показ цветов по требованию, название цвета) плане; - узнавание формы в неречевом (подбор геометрических фигур по аналогии) и речевом (показ фигуры по требованию, название фигуры) плане; - узнавание величины в неречевом (распределить предметы по величине, не учитывая реальные размеры, распределить предметы по величине, учитывая реальные размеры) и речевом (название величины предмета по отношению к другим) плане.

	<p>2) развитие зрительного анализа и синтеза</p> <p>Предметный:</p> <ul style="list-style-type: none"> - назвать предметы по их контурам; - назвать недорисованные предметы; - назвать перечеркнутые изображения; - выделить предметные изображения, наложенные друг на друга; - определить, что неправильно нарисовал художник. <p>Буквенный:</p> <ul style="list-style-type: none"> - узнавание «зашумленных» букв; - узнавание сходных по начертанию букв, изолированно или в ряду - узнавание букв изображенных пунктиром; - узнавание недописанных букв, стилизованных букв; - узнавание правильно и неправильно (зеркально) написанных букв; - узнавание букв, наложенных друг на друга; - конструирование и реконструкция печатных букв из составляющих их элементов. <p>3) развитие зрительной памяти</p> <ul style="list-style-type: none"> - запоминать расположение предметов; - воспроизведение по памяти ряда геометрических фигур, букв; <p>«Что пропало?», «Что прибавилось?», «Сделай, как было».</p>
3.	зрительно- 1) развитие пространственных представлений о

<p>пространственные функции</p>	<p>собственном теле</p> <ul style="list-style-type: none"> - называние отдельных частей собственного лица; - называние отдельных частей собственного тела; - положения рук относительно собственного тела и частей рук относительно друг друга <p>2) ориентироваться в окружающем пространстве</p> <p>В неречевом плане:</p> <ul style="list-style-type: none"> - разрезные картинки; - копирование объемного изображения; - кубики Кооса; - конструирование из палочек, спичек (по образцу и без) <p>В речевом плане:</p> <ul style="list-style-type: none"> - показать предметы, которые находятся справа, слева, вверху, внизу, впереди, сзади в соответствии с основными осями тела: а) взаиморасположение объектов и тела по вертикальной оси; б) взаиморасположения объектов и тела по горизонтальной оси (спереди и сзади от тела); в) взаиморасположения объектов и тела в направлении вправо/влево
<p>4. двигательные функции</p>	<p>1) развитие общей моторики</p> <ul style="list-style-type: none"> - произвольное торможение движений <p>маршировать под музыку и остановиться внезапно по сигналу</p> <ul style="list-style-type: none"> - статическая координация движений <p>стоять с закрытыми глазами, стопы поставить по одной линии так, чтобы носок одной ноги</p>

	<p>упирался в пятку другой (на время); стоять с закрытыми глазами на правой, затем на левой ноге</p> <p>- динамическая координация движений</p> <p>Маршировать, чередуя шаг и хлопок ладоней.</p> <p>Хлопать в промежуток между шагами.</p> <p>Приседание только на носочках.</p> <p>- двигательное внимание</p> <p>Выполнение одновременно несколько движений:</p> <p>правой рукой: в сторону, вверх; левой — вниз, вперед и т.д.</p> <p>- темп движения</p> <p>Удерживать заданный темп движений</p> <p>- пространственная организация движения</p> <p>Пройти из правого угла через центр по диагонали, обойти вокруг и вернуться в правый угол;</p> <p>Повернуться на месте вокруг себя и поскаками пробежать по комнате, начиная движение то справа, то слева.</p> <p>2) развитие артикуляционной моторики:</p> <p>- объема и качества движений губ</p> <p>Губы вперед «трубочка»; губы в «улыбке»: губы «и» - «о» - «у»; верхнюю губу вверх; нижнюю губу вниз; одновременно губы вверх-вниз</p> <p>- объема и качества движений нижней челюсти</p> <p>Открывание рта; закрывание рта; рот полуоткрыть, открыть, закрыть; имитация жевательных движений; вправо-влево с удержанием позы; челюсть вперед - назад (максимально)</p>
--	---

	<p>- объема и качества движений мышц щек</p> <p>Надуть левую щеку; надуть правую щеку; обе щеки одновременно; попеременное надувание щек; втягивание щек</p> <p>- объема и качества движений языка</p> <p>«иголочка»; «блинчик»; «часики»; «качели»; «лошадка»; «кошка сердится»</p> <p>- движений мягкого неба</p> <p>отрывисто на твердой атаке голоса при широко открытом рте гласный звук «а»; произносить звук «а» на мягкой атаке голоса.</p> <p>3) развитие произвольной мимической моторики</p> <p>- объема и качества движений мышц лба:</p> <p>нахмурить брови; поднять брови вверх; наморщить лоб</p> <p>- объема и качества движений мышц глаз:</p> <p>легко сомкнуть веки; плотно сомкнуть веки; прищурить глаза; закрыть правый-левый</p> <p>- произвольное формирование мимических поз:</p> <p>выразить мимикой лица: удивление, печаль, ужас, радость, подозрительность</p> <p>4) развитие тонкой моторики</p> <p>- произвольная моторика пальцев рук</p> <p>пальцы в кулак-разжать; разъединять пальцы-соединять; «пальчики здороваются»; «игра на рояле»</p> <p>- действия с предметами</p> <p>выкладывать узор мозаики; нанизывать на нитку бусинки; складывать в коробку правой и левой</p>
--	---

	<p>рукой спички и т.д.</p> <p>5) развитие графомоторных навыков</p> <ul style="list-style-type: none">- штриховка в разных направлениях с различной силой нажима и амплитудой движения руки;- раскрашивание листа в разных направлениях с ограничением и без ограничения закрашиваемой поверхности;- обведение рисунка по контуру, копирование;- рисование по опорным точкам;- дорисовывание изображений;- рисование по клеточкам и на другой ограниченной поверхности;- разлиновка;- графический диктант.
--	---

Картотека наглядных пособий

Картотека наглядных пособий составлена в зависимости от целей и задач, стоящих перед логопедом в процессе коррекционного воздействия.

1. Наглядный материал, используемый с целью развития фонематического восприятия:

1.1. Звучащие игрушки (погремушки, пищалки, свистки, дудочки, колокольчики, звучащие мячики и волчки).

1.2. Звучащие игрушки-заместители (маленькие пластиковые коробочки из-под фотопленки с различными наполнителями - горохом, фасолью, пшеном и т. п.).

2. Наглядный материал, используемый с целью закрепления правильного произношения звука:

2.1. Алфавит на кубиках.

2.2. Игрушки для уточнения произношения и звукоподражания.

2.3. «Волшебный мешочек» с мелкими деревянными игрушками или пластиковыми фигурками животных.

2.4. Фигурки людей и животных.

2.5. Объемные геометрические фигуры разных размеров и цветов.

2.6. Книжки-малышки с народными потешками и колыбельными песенками с яркими картинками.

2.7. Сюжетные картинки.

2.8. «Лото» по изучаемым темам.

2.9. Серия демонстрационных картин по лексическим темам.

2.10. Предметные картинки для уточнения произношения в звукоподражаниях.

2.11. Предметные картинки для уточнения произношения звуков.

2.12. Символы для обозначения моделей артикуляции звуков, которые отражают положение органов артикуляционного аппарата в момент произнесения звука и замещают артикуляционный уклад при коррекции звукопроизношения.

2.13. Разрезной и магнитный алфавит.

3. Наглядный материал, используемый с целью развития лексического запаса слов и грамматического строя речи:

3.1. Несколько комнатных растений.

3.2. Различные животные из живого уголка детского сада.

3.3. Небольшие игрушки и муляжи по изучаемым темам, разнообразный счетный материал (для формирования математического словаря).

- 3.4. «Волшебный мешочек» с мелкими деревянными игрушками или пластиковыми фигурками животных.
- 3.5. Деревянные, пластмассовые и металлические машинки среднего размера разных моделей.
- 3.6. Фигурки людей и животных.
- 3.7. Куклы би-ба-бо.
- 3.8. Разнообразные маски, костюмы, атрибуты для разыгрывания сказок.
- 3.9. Объемные геометрические фигуры разных размеров и цветов.
- 3.10. Доска, фланелеграф, разнообразные панно, магнитная доска.
- 3.11. Предметные картинки по изучаемым лексическим темам.
- 3.12. Книжки-раскладушки по изучаемым лексическим темам.
- 3.13. Книжки-малышки с народными потешками и колыбельными песнями и яркими картинками.
- 3.14. Сюжетные картинки.
- 3.15. Серии сюжетных картинок.
- 3.16. Парные картинки по изучаемым лексическим темам (одинаковые предметы и объекты и отличающиеся по размеру и цвету предметы и объекты).
- 3.17. «Лото» по изучаемым темам.
- 3.18. Серия демонстрационных картин по лексическим темам.
- 3.19. Настольно-печатные дидактические игры для формирования и совершенствования грамматического строя речи «Один - много», «Кого не стало?», «Чего не хватает?», «Телевизор», «Что ты видишь?», «Большой - маленький», «Мой, моя, мои», «Веселый котенок (уточнение понимания предлогов и обучение употреблению их в активной речи) и др.

4. Наглядный материал, используемый с целью развития связной речи:

- 4.1. Несколько комнатных растений.
- 4.2. Различные животные из живого уголка детского сада.
- 4.3. Конструктор типа «Lego» или «Duplo».
- 4.4. Фигурки людей и животных.
- 4.5. Куклы би-ба-бо.
- 4.6. Разнообразные маски, костюмы, атрибуты для разыгрывания сказок.
- 4.7. Доска, фланелеграф, разнообразные панно, магнитная доска.
- 4.8. Предметные картинки по изучаемым лексическим темам.
- 4.9. Книжки-раскладушки по изучаемым лексическим темам.
- 4.10. Книжки-малышки с народными потешками и колыбельными песенками и яркими картинками.
- 4.11. Сюжетные картинки.
- 4.12. Серии сюжетных картинок.
- 4.13. Парные картинки по изучаемым лексическим темам (одинаковые предметы и объекты и отличающиеся по размеру и цвету предметы и объекты).
- 4.14. «Алгоритм» описания игрушки, фрукта, овоща, животного.

- 4.15. «Лото» по изучаемым темам.
- 4.16. Серия демонстрационных картин по лексическим темам.
- 4.17. Раздаточный материал и материал для фронтальной работы для анализа и синтеза предложений (пластмассовые прямоугольники и кружки).
- 4.18. Картинно-графический план.
- 4.19. Картины-схемы.
- 4.20. Пиктограммы.
- 4.21. Схемы-опоры.

5. Наглядный материал, используемый с целью коррекции нарушений сенсорной сферы:

- 5.1. Пальчиковые бассейны с различными наполнителями (желудями, фасолью, морскими камушками).
- 5.2. Природный материал: песок, вода, камушки, ракушки, деревяшки, различные плоды, пух и перья.
- 5.3. Дыхательные тренажеры, игрушки, пособия для развития дыхания (свистки, свистульки, дудочки, перышки, сухие листочки и лепестки цветов и т.п.).
- 5.4. Звучащие игрушки (погремушки, пищалки, свистки, дудочки, колокольчики, звучащие мячики и волчки).
- 5.5. Звучащие игрушки-заместители (маленькие пластиковые коробочки из-под фотопленки с различными наполнителями - горохом, фасолью, пшеном и т. п.).
- 5.6. Занимательные игрушки для развития тактильных ощущений (плоскостные фигурки с различными поверхностями - меховой, бархатной, шелковой, наждачной и т. п.).
- 5.7. «Волшебный мешочек» с мелкими деревянными игрушками или пластиковыми фигурками животных.
- 5.8. Массажные мячики, разных цветов.
- 5.9. Мячи среднего и малого размера разных цветов.
- 5.10. Флажки разных цветов.
- 5.11. Ленты, верёвочки, шнурочки разных цветов и размеров.
- 5.12. Кубики разных размеров и цветов.
- 5.13. Игрушки-шнуровки.
- 5.14. Игрушки-застежки.
- 5.15. Конструктор типа «Lego» или «Duplo».
- 5.16. Крупные бусины из дерева или пластмассы разных цветов и разноцветные шнуры для их нанизывания.
- 5.17. Игрушки-гнезда (вкладывающиеся друг в друга пластиковые стаканчики).
- 5.18. Яркий пластиковый поднос с топким слоем манки для рисования.
- 5.19. Кукла-игрушка на пуговицах.
- 5.20. Занимательные игрушки из разноцветных прищепок.

- 5.21. Объемные геометрические фигуры разных размеров и цветов.
- 5.22. Нетрадиционный материал: закрытые емкости с прорезями для заполнения различными мелкими и крупными предметами, разнообразные пуговицы или косточки от счетов для нанизывания, картонные коробки разных размеров и цветов, деревянные чурочки и плашки, контейнеры разных размеров с крышками.
- 5.23. Сборные игрушки (матрешки, пирамидки, домики, машинки).
- 5.24. Парные картинки по изучаемым лексическим темам (одинаковые предметы и объекты и отличающиеся по размеру и цвету предметы и объекты).
- 5.25. Игра «Раскрась картинку» (контурные изображения предметов и объектов и фишки четырех основных цветов).
- 5.26. Разрезные картинки из двух и более частей, и пазлы по всем изучаемым темам.
- 5.27. Разрезной и магнитный алфавит

6. Наглядный материал, используемый с целью развития моторики:

- 6.1. Пальчиковые бассейны с различными наполнителями (желудями, фасолью, морскими камушками).
- 6.2. Природный материал: песок, вода, камушки, ракушки, деревяшки, различные плоды, пух и перья.
- 6.3. Игрушки для сопровождения проведения артикуляционной и мимической гимнастики
- 6.4. Занимательные игрушки для развития тактильных ощущений (плоскостные фигурки с различными поверхностями - меховой, бархатной, шелковой, наждачной и т. п.).
- 6.5. «Волшебный мешочек» с мелкими деревянными игрушками или пластиковыми фигурками животных.
- 6.6. Массажные мячики, разных цветов.
- 6.7. Мячи среднего и малого размера разных цветов.
- 6.8. Флажки разных цветов.
- 6.9. Лепты, верёвочки, шнурочки разных цветов и размеров.
- 6.10. Игрушки-шнуровки.
- 6.11. Игрушки-застежки.
- 6.12. Конструктор типа «Lego» или «Duplo».
- 6.13. Крупные бусины из дерева или пластмассы разных цветов и разноцветные шпурлы для их нанизывания.
- 6.14. Игрушки-гнезда (вкладывающиеся друг в друга пластиковые стаканчики).
- 6.15. Яркий пластиковый поднос с тонким слоем манки для рисования.
- 6.16. Куклы среднего размера и тряпичная кукла с заплетающимися косичками.
- 6.17. Кукла-игрушка на пуговицах.
- 6.18. Куклы би-ба-бо.
- 6.19. Занимательные игрушки из разноцветных прищепок.

6.20. Нетрадиционный материал: закрытые емкости с прорезями для заполнения различными мелкими и крупными предметами, разнообразные пуговицы или косточки от счетов для нанизывания, картонные коробки разных размеров и цветов, деревянные чурочки и плашки, контейнеры разных размеров с крышками.

6.21. Сборные игрушки (матрешки, пирамидки, домики, машинки).

6.22. Игра «Раскрась картинку» (контурные изображения предметов и объектов и фишки четырех основных цветов).

6.23. Разрезные картинки из двух и более частей и пазлы по всем изучаемым темам.

6.24. Символы для обозначения моделей артикуляции звуков, которые отражают положение органов артикуляционного аппарата в момент произнесения звука и замещают артикуляционный уклад при коррекции звукопроизношения.

6.25. Разрезной и магнитный алфавит.

7. Наглядный материал, используемый с целью развития звуко-буквенного анализа и синтеза:

7.1. «Волшебный мешочек» с мелкими деревянными игрушками или пластиковыми фигурками животных.

7.2. Предметные картинки по изучаемым лексическим темам.

7.3. Сюжетные картинки.

7.4. Серии сюжетных картинок.

7.5. Парные картинки по изучаемым лексическим темам (одинаковые предметы и объекты и отличающиеся по размеру и цвету предметы и объекты).

7.6. «Лото» по изучаемым темам.

7.7. Серия демонстрационных картин по лексическим темам.

7.8. Человечки-звуковички.

7.9. Слова-домики.

7.10. Раздаточный материал и материал для фронтальной работы по формированию навыков звукового и слогового анализа и синтеза (семафоры, плоскостные изображения сумочек, корзинок, рюкзаков разных цветов, светофорчики для определения места звука в слове, пластиковые круги и квадраты разных цветов).

7.11. Настольно-печатные дидактические игры для развития навыков звукового и слогового анализа и синтеза «Подбери схему», «Помоги Незнайке», «Волшебные дорожки» и т. п.).

7.12. Раздаточный материал и материал для фронтальной работы для анализа и синтеза предложений (пластмассовые прямоугольники и кружки).

7.13. Разрезной и магнитный алфавит.

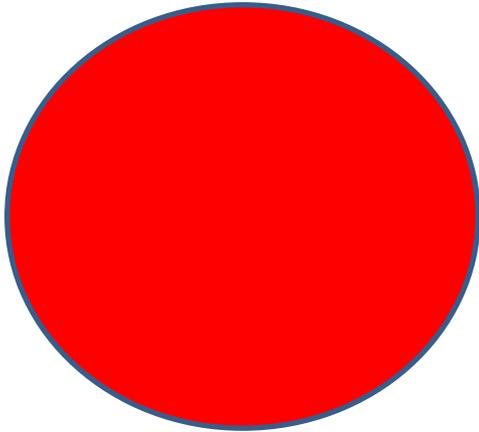
8. Наглядный материал, используемый с целью развития психических процессов:

- 8.1. Небольшие игрушки и муляжи по изучаемым темам, разнообразный счетный материал (для формирования математического словаря).
- 8.2. «Волшебный мешочек» с мелкими деревянными игрушками или пластиковыми фигурками животных.
- 8.3. Флажки разных цветов.
- 8.4. Ленты, верёвочки, шнурочки разных цветов и размеров.
- 8.5. Кубики разных размеров и цветов.
- 8.6. Игрушки-гнезда (вкладываемые друг в друга пластиковые стаканчики).
- 8.7. Деревянные, пластмассовые и металлические машинки среднего размера разных моделей.
- 8.8. Фигурки людей и животных.
- 8.9. Занимательные игрушки из разноцветных прищепок.
- 8.10. Объемные геометрические фигуры разных размеров и цветов.
- 8.11. Нетрадиционный материал: закрытые емкости с прорезями для заполнения различными мелкими и крупными предметами, разнообразные пуговицы или косточки от счетов для нанизывания, картонные коробки разных размеров и цветов, деревянные чурочки и плашки, контейнеры разных размеров с крышками.
- 8.12. Сборные игрушки (матрешки, пирамидки, домики, машинки).
- 8.13. Парные картинки по изучаемым лексическим темам (одинаковые предметы и объекты и отличающиеся по размеру и цвету предметы и объекты).
- 8.14. Настольно-печатные дидактические игры для формирования и совершенствования грамматического строя речи «Один - много», «Кого не стало?», «Чего не хватает?», «Телевизор», «Что ты видишь?», «Большой - маленький», «Мой, моя, мои», «Веселый котенок (уточнение понимания предлогов и обучение употреблению их в активной речи) и др.
- 8.15. Игра «Раскрась картинку» (контурные изображения предметов и объектов и фишки четырех основных цветов).
- 8.16. Разрезные картинки из двух и более частей и пазлы по всем изучаемым темам.

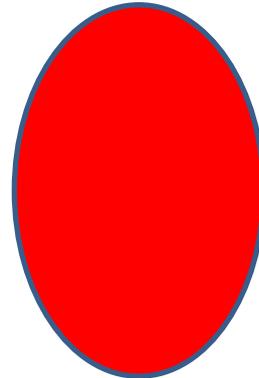
Символы гласных и согласных звуков

Гласные

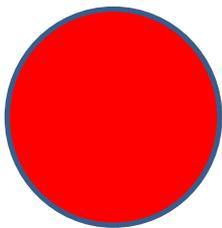
А



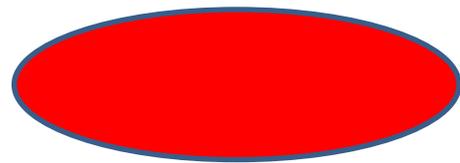
О



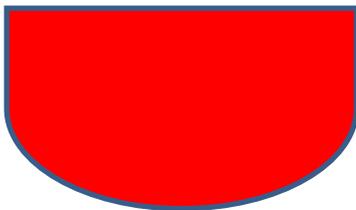
У



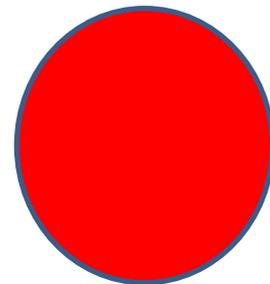
И



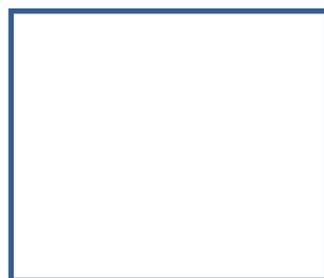
Ы



Э



Согласные



(ДОМИК)



Твердый согласный

(кирпичик)

Мягкий согласный



(подушечка)

Звонкий согласный



(колокольчик)

Глухой согласный



(ухо)

