



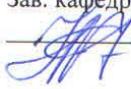
МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

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

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

Проверка на объем заимствований:
73,45% авторского текста

Работа рекомендована к защите
«10» января 2022 г.
Зав. кафедрой ППРО и ПМ
 Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-170-2-1
Кузнецова Дарья Сергеевна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент
Корнеева Наталья Юрьевна


Челябичск
2022

Содержание

Введение.....	3
І глава. Теоретические аспекты проблемы нарушений письменной речи у старших дошкольников с недостатками звукопроизношения.	
1.1. Характеристика фонематических процессов у дошкольников с недостатками звукопроизношения.....	7
1.2. Особенности нарушений письменной речи у старших дошкольников с недостатками звукопроизношения.....	20
1.3. Принципы и методы профилактической работы по коррекции нарушений письменной речи у старших с недостатками звукопроизношения.....	26
Выводы по І главе.....	33
ІІ глава. Опытнo - практическая работа по профилактике нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с недостатками звукопроизношения.	
2.1. Анализ нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с недостатками звукопроизношения на базе МБДОУ «Детский сад № 49».....	34
2.2. Программа коррекции нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с недостатками звукопроизношения.....	70
2.3. Методические рекомендации для воспитателей и педагогов по профилактической работе нарушения письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с недостатками звукопроизношения.....	101
Выводы по ІІ главе.....	106
Заключение.....	108
Список литературы.....	110
Приложение.....	116

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Речь – важная функция, необходимая для полноценного и всестороннего развития ребенка, являющаяся надежным средством общения и познания окружающей действительности. При переходе ребенка в старший дошкольный возраст речь занимает ведущее место в развитии личности ребенка, формирует коммуникативные навыки общения со сверстниками, оказывает влияние на самооценку ребенка, формирует личностные черты характера [1].

Своевременное формирование правильной устной и письменной речи у ребенка помогает предупредить расстройства эмоционально-волевой сферы, а также развитие отрицательных качеств личности, таких как застенчивость, нерешительность, чувство неполноценности.

В настоящее время в школах увеличивается количество детей с нарушениями письменной речи – дисграфией. Грамотно выстроенная система работы специалистов дошкольного учреждения позволяет предупредить возникновение ошибок, связанных с несформированностью процессов дифференциации звуков, нарушением звуко-слоговой структуры слова, а также нарушением оптико-пространственных представлений [2].

Таким образом, проблема предупреждения дисграфии является одной из актуальных в современной логопедии.

Проблема исследования – каковы источники и механизмы профилактики нарушений письменной речи у старших дошкольников с недостатками звукопроизношения.

При относительно высокой внешней теоретической разработанности общих вопросов проблемы нарушения письменной речи у детей старшего дошкольного возраста, частным практическим аспектом профилактики дисграфии, с нашей точки зрения, уделяется недостаточно внимания. Это обусловило интерес к рассматриваемой проблеме, необходимость её практической разработке, определило выбор темы дипломной работы:

«Профилактика нарушений письменной речи у старших дошкольников с недостатками звукопроизношения».

Для построения материалов работы мы разработали её понятийный аппарат (проблему, цель, задачи, гипотезу исследования, объект, предмет).

Цель исследования: разработать комплекс методик по профилактике нарушений письменной речи у старших дошкольников с недостатками звукопроизношения.

Объект исследования: нарушения письменной речи у детей дошкольного возраста с недостатками звукопроизношения.

Предмет исследования: профилактическая программа, направленная на коррекцию нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с недостатками звукопроизношения.

Задачи исследования:

1. Охарактеризовать детей старшего дошкольного возраста с недостатками звукопроизношения;

2. Изучить особенности письменных нарушений у детей старшего дошкольного возраста с недостатками звукопроизношения;

3. Рассмотреть технологии коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с недостатками звукопроизношения имеющих письменные нарушения речи;

4. Разработать профилактическую программу направленную, на коррекцию письменной речи для детей старшего дошкольного возраста с недостатками звукопроизношения;

5. Провести работу по коррекции нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с недостатками звукопроизношения;

6. Дать методические рекомендации по работе с нарушениями письменной речи у детей дошкольного возраста с недостатками звукопроизношения.

Гипотеза исследования: разработанная программа профилактики коррекции нарушения письменной речи у старших дошкольников будет

эффективна, если будут учтены познавательные, психические и индивидуальные особенности детей с недостатками звукопроизношения.

Анализ последних исследований и публикаций. В настоящее время нарушение процесса письма рассматривается в различных аспектах: клиническом, психологическом, нейропсихологическом, психолингвистическом, педагогическом. Весомый вклад в изучение проблемы дисграфии внесли Т.В. Ахутина, Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, О.В. Токарева, М.Е. Хватцев, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова.

Несмотря на многообразие подходов и методических разработок по коррекции дисграфии, проблема остается актуальной, обуславливает потребность в совершенствовании методов и приемов, которые помогут предупредить дисграфию у детей старшего дошкольного возраста.

Экспериментальная база исследования: учреждение «МБДОУ Детский сад 49» г. Г.Миасс Челябинской области, ул. Менделеева 33, группа «Звездочки» комбинированная, логопедическая группа (старший возраст).

Исследование проводилось в три этапа.

Этапы исследования:

1. Поисково- теоретический (2019/2020 г.г.).

Проанализированы литературные источники, определен научный аппарат исследования.

2. Опытно – экспериментальный (2020/2021 г.г.).

Проведение констатирующего этапа эксперимента, проведение формирующего этапа эксперимента.

3. Обобщающий (2021 г.).

Осуществлены анализ, систематизация и обобщение результатов исследования, сформированы основные выводы и рекомендации.

Научная новизна исследования: в данной работе разработан комплекс методик, направленных на коррекцию речевых нарушений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Теоретическая значимость – заключается в анализе и обобщении изученного материала по проблеме нарушений письменной речи в коррекционно – логопедической работе с детьми дошкольного возраста с ЗПР.

Практическая значимость: данная работа, включающая разработку коррекционной программы, может представлять интерес для воспитателей, педагогов, логопедов, психологов, родителей; проведенные исследования, так же дают материал для дальнейшего, более глубокого изучения особенностей письменных нарушений у детей старшего дошкольного возраста с недостатками звукопроизношения.

Структура диссертационной работы состоит из: титульного листа, содержания, введения, двух глав, выводов, заключения, списка литературы и приложений.

Объем ВКР (без приложения) – 115 страниц.

I ГЛАВА. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НЕДОСТАТКАМИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ

1.1. Характеристика фонематических процессов у дошкольников с недостатками звукопроизношения

Фонематические процессы являются важнейшим компонентом онтогенетического становления речи как системы. Несмотря на то, что ни фонема, ни просодема, ни какой-либо иной звуковой элемент речи, усваиваемый ребенком в младенческом возрасте, не обладают собственным значением, они влияют на формирование смыслоразличительной функции слов в голосовой связи общения [8; 9]. «Для построения механизма языка фонемы необходимы как знаковые средства, формирующие «мост» между интеллектом субъекта и мыслями, одинаковыми у лиц, вступивших в коммуникацию» [2, с. 64]. Их неавтоматизированность в сензитивные периоды развития в дошкольном детстве является показателем «несогласованности» раннего, в том числе доречевого, и более позднего этапов развития речевой функции [8].

Несформированность фонематических процессов оказывает значительное влияние на становление письма и чтения. Так, по данным Л.С. Цветковой, к различным формам нарушения письма или к трудностям его формирования в детском возрасте ведёт незрелость некоторых психологических предпосылок:

1. Сформированность (или сохранность) устной речи, произвольного владения ею, способность к аналитико-синтетической речевой деятельности.

2. Сформированность (или сохранность) разных видов восприятия, ощущений и званий и их взаимодействия: зрительно-пространственного гнозиса; слухо-пространственного гнозиса; сомато-пространственных ощущений; знания и ощущения схемы числа; знания и ощущения «правого» и «левого».

3. Сформированность двигательной сферы тонких движений, предметных действий, их подвижности, переключаемости, устойчивости и др., является третьей предпосылкой.

4. Важнейшей предпосылкой является формирование у детей абстрактных способов деятельности, что возможно при постепенном переводе их от действий с конкретными предметами к действиям с абстракциями.

5. Сформированность общего поведения, регуляции, саморегуляции, контроля за действиями, намерений, мотивов поведения является значимой для письма [7].

Представляется важным изучить фонематические процессы у детей дошкольного возраста, имеющих предрасположенность к дисграфии (артикуляторно-фонематической дисграфии по классификации Р.И. Лалаевой).

Нарушения звукопроизношения являются самыми распространенными недостатками речи у детей дошкольного возраста.

Звуки речи — это особые сложные образования, присущие только человеку. Они вырабатываются у ребенка в течение нескольких лет после рождения. В этот процесс включены сложные мозговые системы и периферия (речевой аппарат), которые управляются центральной нервной системой. Вредности, ослабляющие ее, отрицательно сказываются на становлении произношения.

Среди биологических причин выделяют аномалии зубочелюстной системы, отсутствие резцов или их аномалии, возникшие в связи с дефектами развития или приобретенные вследствие травмы; зубные заболевания или возрастные изменения; неправильное положение верхних или нижних резцов (дефекты прикуса); аномальное строение твердого нёба. Кроме того, на правильность произношения звуков оказывают влияние общая физическая ослабленность ребенка вследствие соматических заболеваний, особенно в период активного формирования речи; задержка психического развития (минимальные мозговые дисфункции), запоздалое развитие речи.

Дефекты звукопроизношения у детей могут быть вызваны недоразвитием фонематического слуха. При этом у ребёнка наблюдаются затруднения в

дифференциации звуков, различающихся между собой тонкими акустическими признаками, например, звонкие и глухие согласные, мягкие и твердые, шипящие и свистящие.

Дислалия бывает также следствием недостаточной подвижности органов речевого аппарата: языка, губ, нижней челюсти. Она может быть вызвана и неумением ребёнка удерживать язык в нужном положении или быстро переходить от одного движения к другому.

Дислалия у детей может быть вызвана также и снижением слуха. На почве тугоухости возникает до 10% случаев нарушения звукопроизношения. Чаще всего при этом наблюдается затруднение в дифференциации шипящих и свистящих, звонких и глухих согласных.

Причиной тяжёлой и длительной дислалии может быть и недостаточное умственное развитие ребёнка. У детей олигофренов в свыше 50% случаев отмечаются нарушения звукопроизношения.

К социальным причинам относят неблагоприятное социальное окружение, препятствующее развитию общения ребенка: глухонемые родители или родители с явными дефектами речи, подражание неправильным образцам речи; длительная госпитализация; ограничение социальных контактов; недостатки воспитания; отсутствие эмоционально положительного окружения (эмоциональная депривация); сверхшумное окружение; психотравмирующая ситуация в семье.

Формирование произносительной стороны речи — сложный процесс, в ходе которого ребенок учится воспринимать обращенную к нему звучащую речь и управлять своими речевыми органами для ее воспроизводства. Произносительная сторона, как и вся речь, формируется у ребенка в процессе коммуникации, поэтому ограничение речевого общения приводит к тому, что произношение формируется с задержками.

Одной из распространённых причин функциональной дислалии является неправильное воспитание в семье. Иногда взрослые специально подлаживают под речь ребёнка, умиляясь его забавному лепету, на

протяжении длительного периода «сюсюкают» с малышом. Результатом этого является то, что у ребёнка надолго задерживается неправильное произношение.

Дислалия может возникнуть у ребёнка и по подражанию. Как правило, вредным для ребёнка оказывается постоянное общение с малолетними детьми, у которых ещё не сформировалось правильное звукопроизношение. Нередко малыш подражает искажённому произношению взрослых. Особый вред приносит детям постоянное общение с людьми, у которых неясная, косноязычная или слишком торопливая, а иногда с диалектическими особенностями речь.

Плохо сказывается на детской речи и двуязычие в семье. Разговаривая на разных языках. Ребёнок часто путается, переносит особенности произношения одного языка на другой.

Часто причиной дислалии может оказаться педагогическая запущенность, когда взрослые совершенно не обращают внимания на речь ребёнка, не поправляют ошибки малыша, не дают ему образец четкого и правильного звукопроизношения. То есть речь ребёнка не подвергается необходимому планомерному воздействию взрослых, что тормозит развитие произносительных навыков.

Неправильное произношение может наблюдаться в отношении любого согласного звука, но реже нарушаются те звуки, которые просты по способу артикуляции и не требуют дополнительных движений языка, например м, н, т, п.

Обычно нарушаются следующие группы звуков: свистящие (с, с\ з, з\ ц, шипящие (ш, ж, ч, щ, сонорные (л, л', р, р', ј, заднеязычные (к, к', г, г', х, х', звонкие (в, з, ж, б, д, г, мягкие (*т', д', н'*)).

Часто твердые и мягкие пары согласных нарушаются в одинаковой степени. Например, если ребенок неправильно произносит звуки с, з, то дефектными оказываются также и их мягкие пары, т. е. с' и з'. Исключение составляют звуки р и л. Мягкие пары этих согласных чаще всего произносятся правильно, так как они более просты по способу артикуляции, чем их твердые варианты.

По количеству нарушенных звуков дислалия делится на простую и сложную.

КЛАССИФИКАЦИЯ

Выделяют две основные формы дислалии в зависимости от локализации нарушения и причин, обуславливающих дефект звукопроизношения: функциональную и механическую (органическую). В ряде случаев встречаются комбинированные функциональные и механические дефекты.

В тех случаях, когда не наблюдается органических нарушений (периферически или центрально обусловленных), говорят о функциональной дислалии. При отклонениях в строении периферического речевого аппарата (зубов, челюстей, языка, нёба) говорят о механической (органической) дислалии.

Механическая дислалия

Механическая дислалия - нарушенное звукопроизношение, обусловленное анатомическими дефектами периферического речевого аппарата (органов артикуляции), его костного и мышечного строения. Некоторые авторы ее называют органической. Может возникнуть в любом возрасте вследствие повреждения периферического речевого аппарата. Обычно нарушается произношение групп звуков.

Наиболее часто встречаются дефекты произношения, обусловленные аномалиями зубочелюстной системы: отсутствием резцов или их аномалиями; неправильным положением верхних или нижних резцов; дефектами прикуса (прогнатия – верхняя челюсть сильно выдается вперед; прогения – нижняя челюсть выступает вперед; открытый прикус – между зубами верхней и нижней челюстей при их смыкании остается промежуток; боковой открытый прикус может быть левосторонним, правосторонним и двусторонним); неправильное строение зубов, зубного ряда также может привести к дислалии.

Отрицательно сказывается на звукопроизношении и неправильное строение неба. Узкое, слишком высокое («готическое») небо или, наоборот, низкое, плоское препятствует правильной артикуляции многих звуков.

Эти аномалии могут быть из-за дефектов развития или быть приобретенными вследствие травмы, зубных заболеваний или возрастных изменений. Среди нарушений произношения в таких случаях наиболее часто наблюдаются дефекты свистящих и шипящих звуков (они приобретают избыточный шум), губно-зубных, переднеязычных, взрывных, реже – [p] и [p'].

Довольно часто нарушается произношение и гласных звуков, которые становятся малоразборчивыми из-за избыточной зашумленности согласных и недостаточной акустической противопоставленности гласных.

Однако не всегда зубные аномалии приводят к дефектам произношения: при некоторой деформации зубов оно может оказаться нормальным.

Вторую значительную по распространенности группу составляют звукопроизносительные нарушения, обусловленные патологическими изменениями языка: слишком большой или маленький язык. Сравнительно часто причиной механической дислалии является укороченная уздечка языка (подъязычная связка). При этих дефектах оказываются затрудненными движения языка, так как слишком короткая уздечка не дает ему возможности высоко подниматься (при верхних звуках). При таких аномалиях страдает произношение шипящих и вибрантов, наблюдается также боковой сигматизм. В ряде случаев страдает внятность произношения в целом.

Факты нормального звукопроизношения при аномалиях языка и зубов свидетельствуют о компенсаторных возможностях, позволяющих сформировать нормальное произношение и при нарушенных условиях реализации звуков; один и тот же акустический эффект можно получить разными путями.

Значительно реже встречаются нарушения звукопроизношения, обусловленные губными аномалиями, так как врожденные дефекты (различные деформации) преодолеваются хирургическим путем в раннем возрасте. Таким образом, логопед встречается преимущественно с последствиями деформаций травматического происхождения, при которых в основном нарушается произношение губных звуков вследствие неполного смыкания губ, а также

губно-зубных звуков. Иногда наблюдаются дефекты произношения лабиализованных гласных ([o], [y]).

Во всех случаях механических дислалий необходима консультация (а в ряде случаев и лечение) хирурга и ортодонта.

Механическая дислалия может комбинироваться с функциональной фонематической.

Функциональная дислалия

Функциональной дислалией называется такой вид неправильного звукопроизношения, при котором не имеется никаких дефектов артикуляционного аппарата. Иными словами, нет никакой органической основы.

Функциональные дислалии возникают в детском возрасте в процессе усвоения системы произношения. При функциональных дислалиях может нарушаться воспроизведение одного или нескольких звуков.

Обусловлена функциональной может быть биологическими и социальными факторами: общая физическая ослабленность ребенка вследствие соматических заболеваний; задержка психического развития (минимальные мозговые дисфункции), запоздалое развитие речи, избирательное нарушение фонематического восприятия; неблагоприятное социальное окружение, препятствующее развитию общения ребенка, особенно в период активного формирования речи.

Неправильное произношение может наблюдаться в отношении любого согласного звука, но реже нарушаются те звуки, которые просты по способу артикуляции и не требуют дополнительных движений языка, например [м], [н], [т], [п].

Чаще всего нарушается произношение трудных по артикуляции звуков: язычных, например [р], [л], свистящих ([с], [з], [ц]) и шипящих ([ш], [ж], [ч], [щ]), заднеязычных ([к], [г], [х]). Обычно твердые и мягкие пары согласных нарушаются в одинаковой степени. Например, если ребенок неправильно произносит звуки [к], [г], то дефектными оказываются также и их мягкие пары, т.е. [к'] и [г']. Исключение составляют звуки [р] и [л]. Мягкие пары этих

согласных чаще всего произносятся правильно, так как они более просты по способу артикуляции, чем твердые варианты.

Нарушения звукопроизношения у детей могут проявляться либо в отсутствии тех или иных звуков, либо в их искажениях, либо в заменах или смешениях.

Отсутствие звука в речи может выражаться в его выпадении в начале слова (например, вместо рыба ребенок говорит «ыба»), в середине (пароход – «паоход») и в конце (шар – «ша»).

Искажение звука выражается в том, что в силу неправильно сформированных отдельных артикуляторных позиций вместо правильного произносится звук, который не свойственен фонетической системе родного языка по своему акустическому эффекту. Например, велярный [р], когда вибрирует тонкий край мягкого неба, или увулярный [р], когда вибрирует маленький язычок, межзубный [с], боковой [ш], двугубный [л] и др.

Иногда у ребёнка оказываются сформированными все артикуляторные позиции, но нет умения различать некоторые позиции, т.е. правильно выбрать звук. Вследствие этого фонемы смешиваются, одно и то же слово принимает разный звуковой облик. Это явление носит название смешения или взаимозамены звуков.

Звук может заменяться другим звуком, имеющимся в фонетической системе языка. Несформированными оказываются специфические речевые умения произвольно принимать позиции артикуляционных органов, необходимые для произношения звуков. Это может быть связано с тем, что у ребёнка не образовались акустические и артикуляционные образы отдельных звуков. В этих случаях им оказывается не усвоенным какой-то один из признаков данного речевого звука. Фонемы не различаются по своему звучанию, что приводит к замене звуков. Артикуляторная база оказывается неполной, т.к. не все необходимые для речи слуходвигательные образования (звуки) сформировались. Замены могут быть следующими:

- замена звуков, одинаковых по способу образования и различающихся по месту артикуляции, например замена взрывных заднеязычных [к] и [г]

взрывными переднеязычными [т] и [д] («тулак» вместо кулак, «дудок» вместо гудок и т.п.);

- замена звуков, одинаковых по месту артикуляции и различающих по способу образования, например фрикативного переднеязычного с переднеязычным [т] («танки» вместо санки);

- замена звуков, одинаковых по способу образования и различающихся по участию органов артикуляции, например с губно-зубным [ф] («фумка» вместо сумка);

- замена звуков, одинаковых по способу образования и различающихся по участию голоса, например звонких звуков глухими («пулка» вместо булка, «субы» вместо зубы);

- замена звуков, одинаковых по способу образования и по активнодействующему органу артикуляции и различающихся по признаку твердости и мягкости, например мягких твердыми и твердых мягкими («ряз» вместо раз, «пула» вместо пила).

В зависимости от того, какое количество звуков дефектно произносится, дислалии подразделяются на простые и сложные. К простым (мономорфным) относят нарушения, при которых дефектно произносится один звук или однородные по артикуляции звуки, к сложным (полиморфным) относят нарушения, при которых дефектно произносятся звуки разных групп (свистящие и соноры).

В соответствии с характером дефекта произношения, относящегося к определенной группе звуков, выделяют следующие виды дислалии:

1. Сигматизм (от названия греческой буквы сигма, обозначающей звук [с]) – недостатки произношения свистящих ([с], [с'], [з], [з'], [ц]) и шипящих ([ш], [ж], [ч], [щ]) звуков. Один из самых распространенных видов нарушения произношения.

2. Ротацизм (от названия греческой буквы ро, обозначающей звук [р]) – недостатки произношения звуков [р] и [р'].

3. Ламбдацизм (от названия греческой буквы ламбда, обозначающей звук [л]) – недостатки произношения звуков [л] и [л'].

4. Дефекты произношения небных звуков:

Каппацизм – звуков [к] и [к']; гаммацизм – звуков [г] и [г']; хитизм – звуков [х] и [х']; йотацизм – звука [й] (от названий греческих букв каппа, гамма, хи, йота, обозначающих соответственно звуки [к], [г], [х], [й]).

5. Дефекты озвончения – недостатки произношения звонких согласных звуков. Эти дефекты выражаются в замене звонких согласных звуков парными глухими звуками: б-п, д-т, в-ф, з-с, ж-ш, г-к и т.д. Этот недостаток часто встречается у детей, страдающих тугоухостью.

6. Дефекты смягчения – недостатки произношения мягких согласных звуков, заключающиеся в основном в замене их твердыми, например д'-д, п'-п, к'-к, р'-р и т.д. Исключение составляют только звуки [ш], [ж], [ц], не имеющие мягких пар, и звуки [ч], [щ], [й], которые произносятся всегда мягко и не имеют твердых пар.

Перечисленные виды нарушений: замены, смешения и искажения звуков — в традиционной логопедии рассматриваются как рядоположные. В современных логопедических исследованиях, опирающихся на положения лингвистики, они подразделяются на две разноуровневые категории. Замены и смешения звуков квалифицируются как фонологические (Ф. Ф. Рау), или (что, то же самое) фонематические (Р. Е. Левина) дефекты, при которых нарушена система языка. Искажения звуков квалифицируются как антропофонические (Ф. Ф. Рау), или фонетические дефекты, при которых нарушена произносительная норма речи. Такое разделение углубляет представление о структуре речевого дефекта и направляет внимание на поиски адекватных методов его преодоления.

В отечественной и зарубежной литературе принято деление дислалии на две формы в зависимости от того, какие психофизиологические механизмы, участвующие в осуществлении речевых процессов, нарушены. Выделяют сенсорную и моторную дислалию. Такое деление дислалии направляет внимание на механизм, коррекция которого должна быть осуществлена.

Выделяются три основные формы дислалии: акустико-фонематическая, артикуляторно-фонематическая, артикуляторно-фонетическая.

Акустико-фонематическая дислалия. К ней относятся дефекты звукового оформления речи, обусловленные избирательной несформированностью операций переработки фонем по их акустическим параметрам в сенсорном звене механизма восприятия речи. К таким операциям относятся опознания, узнавания, сличения акустических признаков звуков и принятие решения о фонеме.

Основой нарушения является недостаточная сформированность фонематического слуха, назначением которого является узнавание и различение входящих в состав слова фонем. При этом нарушении система фонем оказывается у ребенка не полностью сформированной (редуцированной) по своему составу. Ребенок не опознает тот или другой акустический признак сложного звука, по которому одна фонема противопоставлена другой. Вследствие этого при восприятии речи происходит уподобление одной фонемы другой на основе общности большинства признаков. В связи с неопознанием того или другого признака звук узнается неправильно. Это приводит к неправильному восприятию слов (гора — «кора», жук — «щук», рыба — «лыба»). Такие недостатки мешают правильно воспринимать речь как самому говорящему, так и слушающему.

При акустико-фонематической дислалии у ребенка нет нарушений слуха. Дефект сводится к тому, что у него избирательно не формируется функция слухового различения некоторых фонем.

От акустико-фонематической дислалии следует отличать более грубые нарушения, распространяющиеся на перцептивный и смысловой уровни процессов восприятия речи и приводящие к ее недоразвитию.

Артикуляторно-фонематическая дислалия. К этой форме относятся дефекты, обусловленные несформированностью операций отбора фонем по их артикуляторным параметрам в моторном звене производства речи. Выделяют два основных варианта нарушений. При первом - артикуляторная база оказывается не полностью сформированной, редуцированной. При выборе фонем вместо нужного звука (отсутствующего у ребенка) отбирается звук, близкий к нему по набору артикуляционных признаков. Отмечается явление

субституции, или замены одного звука другим. В роли заменителя выступает звук более простой по артикуляции.

При втором варианте нарушения артикуляторная база оказывается полностью сформированной. Усвоены все артикуляторные позиции, необходимые для производства звуков, но при отборе звуков принимается неправильное решение, вследствие чего звуковой облик слова становится неустойчивым (ребенок может произнести слова правильно и неправильно). Это приводит к смешениям звуков в силу их недостаточной дифференциации, к неоправданному их употреблению.

Замены и смешения при этой форме дислалии осуществляются на основе артикуляционной близости звуков (крыса – "крыша"). Фонематическое восприятие у ребенка чаще всего сформировано полностью. Он различает все фонемы, узнает слова. Ребенок осознает свой дефект и пытается преодолеть его. При этом во многих случаях такая самокоррекция под управлением речевого аппарата проходит успешно.

В ходе освоения произносительных умений и навыков ребёнок под управлением своего слуха постепенно нащупывает артикуляционные позиции, которые соответствуют нормальному акустическому эффекту. Эти позиции записываются в памяти ребёнка и в дальнейшем воспроизводятся им по мере необходимости. При нахождении правильных укладов ребенок должен научиться различать уклады, близкие в произношении звуков, и выработать комплекс речедвижений, необходимых для воспроизводства звуков. Процесс выработки речедвижений сопряжен со специфическими трудностями, т.к. в качестве промежуточных звеньев выступают адекватные и неадекватные звуки, которые в русском языке не несут смысловозначительной функции. В ряде случаев такой промежуточный для развития произношения звукозаменитель, близкий к нужному звуку по акустическому эффекту, начинает приобретать смысловозначительную (фонематическую) функцию. Он принимается фонетическим слухом ребёнка как нормированный. Его артикуляция закрепляется. В дальнейшем звук обычно не поддается самокоррекции

вследствие инертности артикуляторных навыков. Эти дефекты, в отличие от дефектов предшествующих групп имеют тенденцию к закреплению.

Нарушаются не все звуки: так при различных индивидуальных особенностях произнесения акустический эффект при произнесении губных (взрывных и сонорных) согласных, а также переднеязычных взрывных согласных оказывается в пределах нормы. Почти не встречаются искажения губно-зубных [ф] – [ф’], [в]– [в’].

Основную группы звуков, в которой наблюдается искаженное произношение, составляют переднеязычные невзрывные согласные. Реже наблюдается дефектное произнесение заднеязычных взрывных согласных и среднеязычных.

Переднеязычные невзрывные согласные представляют собой довольно сложные по артикуляции звуки, овладение их правильным укладом требует тонких дифференцированных движений. При произношении ребёнок не может опираться на те движения, которые у него сформировались ранее в связи с биологическими актами, например, при овладении губными согласными или взрывными переднеязычными. Эти звуки формируются у него позже других, потому что он должен овладеть новыми комплексами движений, предназначенных для произношения.

Для искаженного нарушения произношения характерно то, что в большинстве случаев однородных дефект наблюдается в группах звуков, близких по артикуляционным признакам. Например, в пара глухих – звонких звуков искажение оказывается одинаковым: [з] нарушается так же, как [с], [ж], [ш]. Это же относится к парам по твердости – мягкости: [с] нарушается как [с’]. Исключения составляют звуки [р] и [р’], [л] и [л’]: твердые и мягкие нарушаются по-разному. Могут нарушаться твердые звуки, а мягкие оказаться ненарушенными.

Уровни нарушенного произношения

Многие авторы отмечают, что в ряде случаев дети правильно употребляют звук изолированно, в слогах, а иногда в словах и в отраженной речи, а в самостоятельной речи не употребляют (М. А. Александровская). Эти

данные свидетельствуют о том, что произносительные умения детей соотносятся со степенью сложности вида речевой деятельности.

О.В. Правдина выделяет три уровня нарушенного произношения: неумение правильно произносить звук или группу звуков; неправильное произношение их в речи при правильном произношении изолированно или в легких словах; недостаточное дифференцирование (смешение) двух близких по звучанию или по артикуляции звуков при умении правильно произносить оба звука.

1.2. Особенности нарушений письменной речи у старших дошкольников с недостатками звукопроизношения.

Дисграфия – частичное расстройство процесса письма, связанное с недостаточной сформированностью (или распадом) высших психических функций, участвующих в реализации и контроле письменной речи.

Дисграфия проявляется стойкими, типичными и повторяющимися ошибками на письме, которые не исчезают самостоятельно, без целенаправленного обучения и коррекции.

Коррекционная работа по преодолению дисграфии требует устранения нарушений моторики, координации, баланса, внимания, концентрации, восприятия, а также звукопроизношения, развития фонематических процессов, лексики, грамматики, связной речи.

Овладение письменной речью (чтением и письмом) требует сбалансированной работы всего мозга. Неудивительно, что дисграфия (нарушение овладения письменной речью), дислексия (нарушение чтения) и дизорфография во всем мире являются основными проблемами школьников. Мозг многих детей не справляется с обработкой информации, поступающей от органов чувств – зрения, слуха, тактильности и т.д.

Дисграфия – это специфические недостатки письма, вызванные нарушением ВПФ (высших психических функций), принимающих участие в процессе письменной речи.

Высокая распространенность дисграфии среди школьников связана с тем фактом, что около половины выпускников детских садов и дошкольников поступают в первый класс с ФФН или ОНР, при наличии которых невозможен процесс полноценного овладения грамотой.

Это нарушение, которое невозможно «перерасти», оно не «рассосется» само даже во взрослом возрасте человека, оно очень портит и усложняет жизнь, создает много психологических проблем и комплексов.

Это нарушение, которое можно «купировать» только с помощью нейропсихологической коррекции достаточно быстро и результативно – раз и навсегда, остальные методы лишь «подчищают» симптомы, на время облегчая их проявление, но не решают проблему в целом!!!

Поскольку письмо и чтение неразрывно связаны, нарушение письма (дисграфия, аграфия) обычно сопровождается нарушением чтения (дислексией, алексией).

Овладение процессом письма находится в тесной связи со степенью сформированности всех сторон устной речи:

- звукопроизношения,
- фонематического восприятия,
- лексико-грамматической стороны речи,
- связной речи.

К появлению дисграфии может приводить недоразвитие или поражение головного мозга в перенатальном, натальном, постнатальном периодах, к дисграфии могут привести:

- патология беременности,
- родовые травмы,
- асфиксия,
- менингиты
- энцефалиты,
- инфекции и тяжелые соматические заболевания, вызывающие истощение нервной системы ребенка.

Группу риска по возникновению дисграфии составляют дети с двуязычием в семье (билингвы), различными речевыми нарушениями, ЗПР.

Письмо является сложным многоуровневым процессом, в реализации которого участвуют различные анализаторы: речедвигательный, речеслуховой, зрительный, двигательный, осуществляющие последовательный перевод артикулемы в фонему, фонемы в графему, графемы в кинему.

Залогом успешного овладения письмом является достаточно высокий уровень развития устной речи. Однако, в отличие от устной речи, письменная речь может развиваться только при условии целенаправленного обучения.

Частой причиной дисграфии у детей является несвоевременное становление процесса латерализации функций головного мозга (определение ведущего полушария), в т. ч. установления доминантного по управлению речевыми функциями большого полушария.

В норме эти процессы должны быть завершены к 4-5 годам. В случае задержки латерализации и наличия у ребенка скрытого левшества корковый контроль над процессом письма нарушается. При дисграфии имеет место несформированность ВПФ (восприятия, памяти, мышления), эмоционально-волевой сферы, зрительного анализа и синтеза, оптико-пространственных представлений, фонематических процессов, слогового анализа и синтеза, лексико-грамматической стороны речи.

У многих детей, имеющих учебные затруднения, есть трудности с удержанием равновесия, проблемы с координацией движений и сенсорной интеграцией (обработкой мозгом информации от всех органов чувств).

Хотя эти трудности не всегда заметны, нарушения базовых функций мешают мозгу осваивать более сложные «продвинутые» виды деятельности, такие как речь, чтение, письмо. Мозг вынужден тратить слишком много сил времени и энергии на контроль положения тела и регуляцию простых движений. Нейропсихологическая коррекция с интегрированной программой сенсорной интеграции решает эту проблему раз и навсегда.

Дисфункции мозга мешают автоматизации навыков чтения и письма, затрудняют процесс анализа мозгом зрительной информации.

Дисфункции, выявленные нейропсихологической диагностикой, указывают на трудности в обработке мозгом информации, воспринимаемой на слух.

В результате диагностики составляется профиль сенсорных трудностей ребёнка, возраст которого может быть от 4 до 17 лет. На основе результатов диагностики разрабатывается нейрокоррекционная программа.

Нейропсихологическая диагностика обнаруживает скрытые причины школьной неуспеваемости:

- вестибулярные и проприоцептивные проблемы
- проблемы с контролем движений глаз и центральной переработкой зрительной информации
- проблемы с центральной переработкой звуковой информации

Во всем мире для этого используются специальные аппаратные методики, основанные на биологической обратной связи. Именно их мы и внедряем в индивидуальную программу нейропсихологической коррекции. С помощью таких программ можно развить скрытые способности мозга, развить память, внимание, мышление, логику.

В зависимости от несформированности или нарушения той или иной операции письма выделяют 5 форм дисграфии:

- артикуляторно-акустическую дисграфию, связанную с нарушением артикуляции, звукопроизношения и фонематического восприятия;
- акустическую дисграфию, связанную с нарушением фонемного распознавания;
- дисграфию на почве несформированности языкового анализа и синтеза;
- аграмматическую дисграфию, связанную с недоразвитием лексико-грамматической стороны речи;
- оптическую дисграфию, связанную с несформированностью зрительно-пространственных представлений.

Признаки, характеризующие дисграфию, включают типичные и повторяющиеся на письме ошибки стойкого характера, не связанные с незнанием правил и норм языка.

Типичные ошибки, встречающиеся при различных видах дисграфий, могут проявляться:

- смешением и заменами графически сходных рукописных букв (ш-щ, т-ш, в-д, м-л)
- фонетически сходных звуков на письме (б-п, д-т, г-к, ш-ж);
- искажением буквенно-слоговой структуры слова (пропусками, перестановками, добавлением букв и слогов);
- нарушением слитности и отдельности написания слов;
- аграмматизмами на письме (нарушением словоизменения и согласования слов в предложении).

Кроме этого, при дисграфии дети пишут медленно, их почерк обычно трудно различим. Могут иметь место колебания высоты и наклона букв, соскальзывания со строки, замены прописных букв строчными и наоборот. О наличии дисграфии можно говорить только после того, как ребенок овладевает техникой письма, т. е. не раньше 6-7 лет.

Дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза характеризует нарушение деления слов на слоги, а предложений на слова. При данной форме дисграфии ученик:

- пропускает,
- повторяет или переставляет местами буквы и слоги;
- пишет лишние буквы в слове или не дописывает окончания слов;
- пишет слова с предлогами слитно, а с приставками отдельно.

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза встречается среди школьников наиболее часто.

Аграмматическая дисграфия характеризуется множественными аграмматизмами на письме:

- неправильным изменением слов по падежам, родам и числам;
- нарушением согласования слов в предложении;
- нарушением предложных конструкций (неправильной последовательностью слов, пропусками членов предложения и т. п.).

Часто при дисграфии выявляется неречевая симптоматика: неврологические нарушения, снижение работоспособности, низкая нейродинамика, отвлекаемость, гиперактивность, снижение объема памяти. Именно поэтому без хорошо продуманной программы нейропсихологической коррекции «уйти» от дисграфии нельзя. Только эта программа дает возможность достичь высоких результатов в повышении нейродинамики, коррекции отвлекаемости, несобранности, гиперактивности, увеличения объема памяти без медикаментов и побочных эффектов.

Для выявления причин дисграфии обследование уровня сформированности речевой функции проводится нейропсихологом.

Задачами диагностики письменной речи служат разграничение дисграфии с элементарным незнанием правил правописания, а также определение ее формы.

Для выяснения возможных причин дисграфии внимательно изучается общее и речевое развитие ребенка; обращается внимание на состояние ЦНС, зрения, слуха. Затем исследуется строение артикуляционного аппарата, речевая и ручная моторика, определяется ведущая рука.

Комплексный подход дает возможность решить проблему и устранить причины. Именно поэтому мы принципиальные противники репетиторства как такового. В первую очередь, необходимо понять, с чем связаны проблемы ребенка в школе, пробелы ли это в знаниях или следствие традиционных: «недослушал, не понял, крутился, слушал, но не услышал, не запомнил ... и т.д.».

Самое важное значение в структуре занятий по коррекции дисграфии занимает развитие аналитико-синтетической деятельности, слухового и пространственного восприятия, памяти, мышления, двигательной сферы. Эту работу проводят в нашем центре нейропсихологи, интегрируя в свою работу большое количество Уникального Инновационного оборудования.

Для преодоления дисграфии требуется слаженная работа нейропсихолога, нейролингвиста, логопеда, ребенка и его родителей.

Поскольку нарушения письма самостоятельно не исчезают в процессе школьного обучения, дети с дисграфией должны обязательно пройти нейропсихологическую коррекцию.

Предупреждение дисграфии должно начинаться еще до начала обучения ребенка грамоте. В профилактическую работу необходимо включать целенаправленное развитие ВПФ (высших психических функций), способствующих нормальному овладению процессами письма и чтения, сенсорных функций, пространственных представлений, слуховых и зрительных дифференцировок, конструктивного праксиса, графомоторных навыков. Эту работу с дошкольниками проводит детский нейропсихолог в игровой форме с интеграцией инновационного оборудования и нейросимуляторов.

Важное значение имеет своевременная коррекция нарушений устной речи, преодоление фонетического, фонетико-фонематического и общего недоразвития речи. Поэтому проконсультироваться с логопедом и нейропсихологом, если ребенку 5-6 лет, нужно обязательно.

Сложную проблему представляет вопрос оценки успеваемости по русскому языку детей с дисграфией. В период проведения коррекционной работы целесообразно осуществлять совместную проверку контрольных работ по русскому языку учителем и нейропсихологом, выделение специфических дисграфических ошибок, которые не должны учитываться при выставлении оценки. Родители обязательно должны предупредить учителя, чтобы у ребенка не формировался комплекс «неуспешности» и «неполноценности» и стойкое отвращение к русскому языку до того, как пройдет до конца процесс коррекции.

1.3. Принципы и методы профилактической работы по коррекции нарушений письменной речи у старших с недостатками звукопроизношения.

Одним из наиболее важных вопросов современной теоретической и практической логопедии является профилактика нарушений письменной речи у детей. Этот аспект логопедического воздействия мало освещен в специальной

литературе. Отчасти это объясняется тем, что работа по профилактике дисграфии необыкновенно широка и неотделима от гармонизации развития личности ребенка в целом. Письмо — сложный вид психической деятельности, требующий полноценного формирования и взаимодействия сенсомоторных, высших психических функций, мыслительных операций и речи.

Наиболее подготовленными специалистами для осуществления профилактики дисграфии являются детские логопеды, главными задачами которых являются профилактика нарушений речи и ее недоразвития у детей раннего и младшего дошкольного возраста; преодоление нарушений речи, совершенствование речевого развития, языковых способностей и профилактика нарушений письма и чтения у детей среднего и старшего дошкольного возраста. Однако широкомасштабная профилактика дисграфии проводится логопедами пока лишь в условиях дошкольных логопедических групп для детей с общим недоразвитием речи (ОНР).

Работа с детьми, страдающими ОНР, предполагает не только формирование у ребенка «инвентаря» языковых средств и совершенствование их использования в речи. Эта работа направлена и на всестороннее развитие психики ребенка, его внимания, памяти, интеллекта, эмоционально-волевой сферы, т. е. тех функций и качеств, без которых невозможны полноценные речевое поведение и речемыслительная деятельность, а также переход на новый качественный уровень речевого и интеллектуального развития — овладение письменной речью. Так, логопед, работающий с дошкольниками, обязательно уделяет внимание развитию у детей двигательных функций рук и графомоторных навыков, формированию у них навыков языкового анализа и синтеза. В большинстве случаев за время пребывания в логопедической группе дети овладевают и навыками символизации устной речи с помощью букв.

Иначе говоря, в правильно организованной работе логопеда с детьми дошкольного возраста, страдающими ОНР, затронуты все направления профилактики дисграфии. При этом работа логопеда тем эффективнее, чем ранее она была начата, поскольку с возрастом возможности гибкого изменения состояния ребенка и компенсации дефекта уменьшаются.

Наименее разработанный вопрос профилактики дисграфии у дошкольников — это работа с детьми, не имеющими речевых нарушений и не занимающихся с логопедами. Выше уже говорилось о том, что между характеристиками устной и письменной речи нет однозначно прямой зависимости. Сложности овладения письмом и в дальнейшем низкое качество его реализации отнюдь не всегда связаны с неполноценностью у детей устной речи и языковых способностей. Письмо — сложный психический процесс, в котором участвуют не только вербальные, но и невербальные формы психической деятельности, поэтому профилактика дисграфии не может ограничиваться кругом детей с нарушениями речи. Практика свидетельствует о том, что большинству современных дошкольников не помешало бы полноценное взаимодействие с логопедом независимо от того, есть ли у ребенка дефекты речи или выраженные нарушения ее развития.

Несмотря на то, что программа педагогических занятий с детьми в детских садах предусматривает их подготовку к освоению школьных навыков, многие дети в силу индивидуальных особенностей характеризуются недостаточным (по сравнению со средневозрастным) или дисгармоничным формированием ряда психических функций, важных при овладении письмом. Индивидуальные различия детей, особенности их психической зрелости и психической активности мало учитываются как в массовых детских садах, так и в процессе обучения ребенка в массовой школе. Следствием этого могут являться сначала затруднения и отставание в формировании письма, а затем появление стойкой дисграфии.

Профилактика дисграфии у детей, посещающих массовые детские сады, заключается, прежде всего, в своевременной диагностике предрасположенности к нарушениям письменной речи. Такая диагностика должна осуществляться не позднее начала поступления ребенка в подготовительную группу. И в случае если у ребенка выявляются какие-либо слабые звенья в совокупности предпосылок формирования письма, он должен получить коррекционно-развивающую помощь от специалиста. Однако в решении вопросов диагностики и организации профилактического воздействия

возникает целый ряд проблем, которые требуют рассмотрения как с позиции теории, так и практики.

Существующие диагностические методики, направленные на выявление предрасположенности ребенка дошкольного возраста к возникновению дисграфии, единичны (А. Н. Корнев, Л. Г. Парамонова) и не всегда могут быть использованы в условиях массовых детских садов, поскольку функции логопеда обычно ограничиваются кругом детей с нарушениями устной речи. Наличие в детском саду логопеда, целенаправленно занимающегося профилактикой дисграфии со всеми детьми, — явление редкое.

Правильная организация коррекционно-развивающих занятий — дело тоже не простое, требующее избирательного подхода к детям, основанного на диагностике. Так, часть детей нуждается в занятиях для восполнения пробелов в развитии какой-либо функции или функций, имеющих важное значение для письма. Другим требуется более сложная и масштабная помощь по гармонизации взаимодействия обеспечивающих письмо функций. Подобная работа может потребовать либо участия психолога, либо привлечения логопедом современных методов психологической и нейропсихологической диагностики и коррекции. Решение теоретических и организационных вопросов в отношении своевременной (в дошкольном возрасте) профилактики дисграфии, охватывающей всех детей,— дело ближайшего будущего. Однако уже сейчас такая работа осуществляется на базе центров психолого-педагогической помощи детям.

В профилактике дисграфии у дошкольников можно выделить базовые направления, работа по которым с младшими дошкольниками реализуется параллельно и без предварительной диагностики. В среднем и старшем дошкольном возрасте профилактическое воздействие может осуществляться избирательно, на основании диагностики. Можно выделить следующие направления работы по профилактике дисграфии у дошкольников.

1. Развитие сенсорных функций и психомоторики (зрительного и слухового восприятия, зрительных и слуховых дифференцировок; пространственных представлений; кинетической и кинестетической

организации движений, конструктивного праксиса, условно-двигательных реакций и графоизобразительных способностей).

2. Развитие межанализаторного взаимодействия, сукцессивных функций (слуходвигательных, зрительно-двигательных, слухозрительных связей; способности запоминать и воспроизводить пространственную и временную последовательность стимулов, действий или символов).

3. Развитие психических функций (зрительного и слухового внимания, памяти).

4. Развитие интеллектуальной деятельности (мыслительных операций: сравнения, сериации, сопоставления, классификации, символизации, анализа и синтеза, абстрагирования, обобщения; формирование навыков планирования деятельности, самоконтроля и самокоррекции в деятельности; воспитание мотивов к учебной деятельности).

5. Развитие речи и формирование навыков произвольного анализа и синтеза языковых единиц (развитие связной монологической речи, способности к суждениям и умозаключениям; совершенствование лексико-грамматического и фонетического оформления речи).

По этим направлениям может осуществляться и диагностика детей среднего и старшего дошкольного возраста в отношении предрасположенности к возникновению дисграфии. Естественно, для каждого возрастного периода должны быть подобраны соответствующие диагностические задания.

Отдельно следует сказать о том, что профилактика дисграфии может осуществляться не только силами логопедов. С высокой эффективностью она может быть осуществима в системе коррекционно-развивающей работы практических психологов и нейропсихологов. Современные психологические и нейропсихологические методики работы с дошкольниками, направленные на гармонизацию развития ребенка и полноценную подготовку его к обучению в школе, очень многогранны. В процессе их реализации решаются задачи совершенствования речемыслительной деятельности ребенка, повышения уровня его языкового развития и формирования навыков произвольных действий с языковыми единицами. Поэтому в работе логопедов становится все

более актуальным использование современных психологических и нейропсихологических диагностических и коррекционно-развивающих методик. Так, применение нейропсихологических методов диагностики значительно расширяет информацию о ребенке, и, следовательно, педагогическая стратегия может быть личностно-ориентированной и, значит, более эффективной.

В основе упомянутых коррекционно-развивающих и обучающих технологий лежит системный подход, направленный на формирование и совершенствование у ребенка межфункционального взаимодействия высших психических функций, полноценность которого является залогом успешного обучения.

Знание психологических и нейропсихологических методик диагностики и коррекции может оказать существенную помощь при разработке логопедом собственной системы работы по профилактике дисграфии у дошкольников.

Организация логопедической работы по преодолению дисграфии у детей школьного возраста может осуществляться в нескольких методологических подходах.

Первый подход соответствует современной теории логопедии и базируется на результатах логопедической диагностики детей с проблемами письма. Анализируя диагностические данные, логопед выявляет слабые звенья (прежде всего лингвистические) функциональной системы письма у конкретного учащегося, определяет вид или сочетание видов дисграфии и в соответствии с этим планирует коррекционную работу, опираясь на существующие методические рекомендации по преодолению разных видов дисграфии. Такая работа может осуществляться индивидуально или с подгруппами детей одного возраста, у которых наблюдаются одинаковые виды дисграфии. В основу этого подхода положен принцип преимущественного воздействия на «слабое» звено или звенья системы письма, формирование их с учетом зоны ближайшего развития ребенка и нормативных возрастных эталонов. Здесь несколько ведущих (и традиционных) направлений работы:

- совершенствование фонематической дифференциации звуков речи и усвоение их правильного буквенного обозначения на письме — при коррекции дисграфии на почве нарушения фонемного распознавания (или акустической);
- коррекция дефектов звукопроизношения и совершенствование фонематической дифференциации звуков, усвоение их правильного буквенного обозначения на письме — при коррекции акустико-артикуляторной дисграфии;
- совершенствование навыка произвольного языкового анализа и синтеза, способности воспроизводить на письме звукослоговую структуру слов и структуру предложений — при коррекции дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза;
- совершенствование синтаксических и морфологических обобщений, морфологического анализа состава слова — при коррекции аграмматической дисграфии;
- совершенствование зрительного восприятия, памяти; пространственных представлений; зрительного анализа и синтеза; уточнение речевого обозначения пространственных соотношений — при коррекции оптической дисграфии.

В каждом из этих направлений выделены этапы работы, предложены виды заданий и упражнений, которые можно использовать в процессе занятий с детьми. Наиболее подробно логопедическая работа по коррекции определенных видов дисграфии отражена в книгах Р. И. Лалаевой и Л. Г. Парамоновой, в соответствующей главе учебного пособия «Логопедия» под ред. проф. Л.С.Волковой и проф. С.Н.Шаховской. В книге Л.Г. Парамоновой «Предупреждение и устранение дисграфии у детей» также охарактеризованы направления и виды работы по профилактике дисграфии, связанной с недостаточностью речевой и оптической функций.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

В процессе освоения письма у ребенка формируется учебная мотивация, развивается зрительно-пространственное восприятие, память, волевые процессы. Уровень развития психических процессов, эмоционально-волевой сферы, определенная степень зрелости личности позволяют быть будущему дошкольнику успешным в различных видах деятельности. Письмо

– сложный навык и в полном объеме недоступен дошкольнику. В дошкольных учреждениях проблеме подготовки детей к письму уделяют одностороннее внимание.

Дети с ОНР имеют неполноценное развитие речевых и неречевых предпосылок наиболее подвержены риску возникновения нарушений письма.

Существующие методики коррекции не всегда эффективны и требуют доработки.

II ГЛАВА. ОПЫТНО - ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НЕДОСТАТКАМИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ

2.1 Анализ нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с недостатками звукопроизношения на базе МБДОУ «Детский № 49», г. Миасс

Цель исследования – изучить речевые и неречевые психические функции, обеспечивающие процесс письма у дошкольников с ОНР.

Данная цель требует решения следующих задач:

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

Исследование проводилось в дошкольном учреждении МДОУ «Детский сад № 49 комбинированного вида» г. Миасса. В обследовании приняли участие 10 детей 6-7 лет, имеющих недостаток звукопроизношения.

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

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

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

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

Серия I. Исследование неречевых функций

Блок 1. Исследование мелкой моторики

Проба 1. Выявление синкинезий (пробы Заззо).

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

Критерии оценки:

4 балла – односторонние синкинезии в части задания;

3 балла – односторонние стойкие синкинезии;

2 балла – перекрестные синкинезии;

1 балл – двусторонние синкинезии.

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

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

Критерии оценки:

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

3 балла – осуществление верное при наличии синкинезий;

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

1 балл – заданная поза не формируется.

Проба 3. Зрительно-пространственная организация движений.

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

Для исследования ведущей руки применяются такие пробы:

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

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

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

Применяется также сопоставление ширины ногтей пальцев (мизинцев). Для определения ведущей ноги ребенку предлагается встать на одно колено, сделать небольшой прыжок в длину.

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

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

2) Выполнение пробы Хэда.

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

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

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

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

Критерии оценки:

4 балла – верное осуществление в инертном темпе;

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

2 балла – стойкие эхопраксии, но ошибки отмечаются;

1 балл – стойкие эхопраксии, ошибки не отмечаются.

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

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

Критерии оценки:

4 балла – осуществление верное, но в несколько инертном темпе; 3 балла – дезавтоматизация движений на фоне истощения; 2 балла – явление персеверативности на фоне истощения; 1 балл – выраженная персеверативность движений.

Проба 5. Реципрокная координация движений (пробы Озерецкого).

Предлагается поочередное и одновременное сжатие кистей.

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

Критерии оценки:

4 балла – движения согласованные, плавные, но инертные;

3 балла – дезавтоматизация и расстройство согласованности на фоне истощения;

2 балла – стойкое расстройство согласованности, изолированность движений;

1 балл – выраженная perseverativность движений.

Проба 6. Ассиметричное постукивание.

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

Критерии оценки:

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

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

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

1 балл – беспорядочное отстукивание, помощь неэффективна.

Уровень сформированности мелкой моторики:

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

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

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

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

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

Блок 2. Исследование графомоторных навыков.

Проба 1. Графические пробы.

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

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

Критерии оценки:

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

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

2 балла – утрата топологической схемы в конце графического ряда;

1 балл – отсутствие топологической схемы.

Проба 2. «Дорожки» (по Л.А. Венгеру).

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

Задание предполагает проведение ребенком линий, соединяющих различные детали рисунка. На рисунке изображены дорожки, у одного конца которых стоят машины, у другого – дом. Машина должна «проехать» по дорожке к дому. Ширина дорожек подбирается так, чтобы задание было

достаточно трудным, но доступным ребенку. Тип дорожек усложняется от первой к последней.

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

Инструкция: «Здесь изображены машинки и дорожки с домиками.

Попробуй соединить линией машину с домиком, не съезжая с дорожки. Тебе понятно задание? Тогда приступай к работе».

Критерии оценки:

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

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

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

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

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

Задания предполагают дорисовывание усложняющихся узоров либо линий разной траектории.

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

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

Критерии оценки:

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

3 балла – задание выполняется медленно, неуверенно;

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

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

Уровень сформированности графомоторных навыков:

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

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

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

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

Блок 3. Исследование зрительно-пространственного восприятия.

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

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

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

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

1. На картинке 9 изображений. «Где находится собака» и др.
2. На картинке горизонтально нарисованы 6 цветных карандашей. «Где находится синий, красный и др. карандаши».
3. «Назови, где расположены картинки». (3 раза по 3 картинки, размещаются на плоскости стола – выясняются пространственные отношения между предметами, расположенными вертикально).
4. Картинка с изображением предметов в перспективе: «Расскажи, что находится ближе от тебя, дальше?».
5. Сюжетная картинка комнаты, предметов быта и людей: «Расскажи, где что находится в комнате».

Критерии оценок:

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

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

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

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

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

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

Инструкция:

1. «Нарисуй на листе бумаги: в центре – круг; слева – квадрат; выше круга – треугольник; ниже – прямоугольник; над треугольником – 2 маленьких круга; под прямоугольником – маленький круг.
2. В шкаф с тремя полками расставить по речевому указанию предметы: «На среднюю полку в левый угол посадить мишку. На нижнюю, в середину поставить матрешку и т.д.» После назвать местоположение.
3. «Встань в центре комнаты и расскажи, что располагается слева, справа, впереди, сзади от тебя».
4. Ребенку дают схему с контурным изображением предметов, реальные предметы. «Посмотри на схему и расставь предметы на столе согласно схеме. Расскажи о местоположении каждой игрушки».

Критерии оценки:

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

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

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

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

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

Материал: 4 картинки, цветные карандаши.

Инструкция:

1. «Незнайка в правой руке держит зеленый воздушный шар, а в левой – цветок. Дорисуй картинку».
2. «У Маши апельсин лежит слева, а у Даши – справа. Напиши имена девочек в клеточках вверху и внизу».
3. «Мальчики играют в теннис. Саша находится за сеткой. Справа от него Маша. С другой стороны сетки находится Тима и Дима. Даша стоит справа или слева от Тимы? Назови имена детей. Напиши первую букву имени в квадратах рядом с изображением детей (или закрась квадраты)».
4. «Регулировщик» – раскрась красным карандашом милиционера, у которого поднята правая рука, синим – у которого поднята левая рука.

Критерии оценки:

3 балла – ребенок верно выполняет все задания.

2 балла – ребенок выполняет некоторые задания с ошибками.

1 балл – ребенок выполняет все задания неправильно.

Проба 4. «Положение в пространстве» (М. Безруких, Л. Морозова) Цель: исследовать умение узнавать повернутые и перевернутые в пространстве геометрические фигуры, группы фигур и буквы. Материал: тестовый буклет, простой карандаш. Инструкция:

1. «Посмотри на первую строчку. Здесь нарисованы УГОЛКИ. Они все изображены по-разному, но среди них есть один, нарисованный также, как образец. Найди точно такой же уголок среди остальных и зачеркни его.

Смотри внимательно, уголки очень похожи, но лишь один из них «правильный».

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

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

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

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

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

Критерии оценки:

3 балла – ребенок верно указал фигуру.

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

1 балл – ребенок отметил неверную фигуру.

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

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

Материал «Таблица с шестью клетками».

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

1. Если она из своей клеточки пойдет вправо на одну клеточку, то где она окажется? Что она там найдет? Сколько?
2. Дальше она из этой клеточки пойдет вверх тоже на одну клеточку. Где она окажется? Сколько у нее теперь стало ягод? и др.

Критерии оценки:

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

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

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

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

Цель: исследовать пространственный анализ и умение копировать нетрудные формы.

Материал: тестовый буклет, простой карандаш.

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

Критерии оценки:

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

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

1 балл – ребенок не способен воспроизвести образец.

Уровни сформированности зрительно-пространственного восприятия:

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

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

С (средний уровень) – 1,5-2,5 баллов. У детей недостаточно сформировано зрительно-пространственное восприятие. Движения рук и ног носили неуверенный, поисковый характер (средний уровень). Эти дети своеобразно воспринимали схему собственного тела. Они правильно, но неуверенно определяли левую и правую руки и ошибались, когда требовалось показать правую и левую ноги: считали левую ногу правой и, наоборот, правую ногу – левой. Отмечались трудности переключения с одной позы на другую, например, при последовательном поднятии правой руки и касании левой рукой правого уха. Дети с трудом соотносили отдельные операции с указанной экспериментатором позой Н (низкий уровень) – 1-1,4 балла. У детей не сформировано зрительно-пространственное восприятие. При выполнении задания допускались грубые ошибки (недостаточно сформированы пространственные представления: не ориентируется по словесному указанию, требуется практическая помощь педагога, грубо нарушены локомоции, не понимает словесных обозначений сложных пространственных отношений предметов: сзади, сбоку, из-за, справа, слева, неумение дать характеристику собственного положения в пространстве по отношению к предметам) или же требовалась значительная словесная и действенная помощь со стороны педагога.

Суммарный уровень сформированности неречевых функций:

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

С (средний уровень) – 2,6-3,3 балла. У детей невыраженная недостаточность неречевых функций. Они испытывают трудности при выполнении заданий на исследование мелкой моторики, графомоторных навыков, зрительно-пространственного восприятия.

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

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

Серия II. Исследование речевых функций Блок 1. Исследование звукопроизношения.

Проба 1: выявление произношения изолированных звуков.

Цель: исследование изолированного произношения звуков.

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

Проба 2: выявление произношения звуков в слогах разной конструкции.

Цель: исследование произношения звуков в слогах.

Материал исследования: слоги.

[с] – са, со, су; ас, ос, ус;

[с'] – ся, си, се;

[з] – за, зо, зу; аз, оз, уз;

[з'] – зя, зи, зю;

[ц] – ца, цо, цу; ац, оц, уц;

[ш] – ша, шо, шу; аш, ош, уш;

[ж] – жа, жо, жу; аж, ож, уж;

[ч] – ча, чо, чу; ач, оч, уч;

[щ] – ща, що, щу; ащ, ощ, ущ;

[р] – ра, ро, ру; ар, ор, ур;

[р'] – ря, ри, рю; аря, ире, орю;

[л] – ла, ло, лу; ал, ол, ул;

[л'] – ля, ли, ле; али, улю, аля;

[к] – ка, ко, ку; ак, ок, ук;

[к'] – кя, ки, ке;

[х] – ха, хо, ху; ах, ох, ух;

[й] – ай, ой, уй, ий;

Проба 3: выявление произношения звуков в словах.

Цель: исследование произношения звуков в словах.

Материал исследования: предметные и сюжетные иллюстрации.

[с] – сумка, посуда, поднос;

[с'] – сетка, апельсин, лось;

[з] – зонт, коза;

[з'] – земляника, зима;

[ц] – цапля, кольцо, месяц;

[ш] – шапка, кошка, мышь;

[ж] – жук, пижама;

[ч] – часы, почка, мяч;

[щ] – щенок, ящик, плащ;

[р] – рука, топор, баран;

[р'] – река, веревка, календарь;

[л] – лампа, стул, белка;

[л'] – лимон, соль, котлета;

[к] – кот, собака, песок;

[к'] – кегли, тапки;

[х] – хлеб, петух, муха;

[й] – йод, чайка, клей.

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

Цель: исследование отраженного повторения фраз с обследуемыми звуками.

Материал исследования: предложения.

Инструкция: «Повтори за мной предложения».

Лариса разбила тарелку.

Слышится шелест сухого камыша.

Часовщик чинит часики.

У наседки шесть цыплят.

В чаще щебечут птицы.

Носильщик тащит вещи.

Результаты проб оценивались по следующим критериям:

3 балла – правильный и точный ответ;

2 балла – частично правильный ответ, выполненный с ошибками;

1 балл – неправильный ответ или невыполнение.

Типы нарушений звукопроизношения:

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

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

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

Блок 2. Исследование фонематического восприятия.

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

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

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

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

Описание: ребенку предлагалось назвать, что нарисовано на картинках и отобрать картинки, в названиях которых слышится звук [с]». Предлагаемые предметные картинки: стол, шкаф, сапоги, туфли, сумка, цветок.

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

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

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

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

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

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

Уровень сформированности фонематического восприятия:

В (высокий уровень) – 2,6-3 балла. У детей сформировано фонематическое восприятие. Дети правильно, точно, самостоятельно и

быстро узнают звуки на фоне слова, вычленяют ударный и безударный гласный звук из слова, вычленяют согласный звук из слова, определяют место звука в слове.

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

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

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

Блок 3. Исследование фонематического анализа.

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

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

Речевой материал: сон, мак, муха, камыш.

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

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

Речевой материал: рак, луна, банан, лампа.

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

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

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

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

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

Уровень сформированности фонематического анализа:

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

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

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

Им требуется помощь экспериментатора.

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

Блок 4. Исследование фонематического синтеза.

Проба 1: определение уровня умения составлять слова из слогов.

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

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

Проба 2: определение уровня умения составлять слова из звуков.

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

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

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

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

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

Уровень сформированности фонематического синтеза:

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

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

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

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

Блок 5. Исследование фонематических представлений.

Проба 1: выявление слова, придуманное на заданный звук.

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

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

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

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

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

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

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

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

Уровень сформированности фонематических представлений:

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

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

НС (уровень ниже среднего) – 1,6-2 балл. У детей выраженная недостаточность фонематических представлений. Они не могут придумать самостоятельно слова с заданным звуком в начале, середине слова и конце слова. Им требуется помощь экспериментатора.

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

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

3 балла – задание выполнено без ошибок;

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

1 балл – задание не выполнено.

Суммарный уровень сформированности речевых функций:

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

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

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

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

Результаты констатирующего эксперимента и их анализ

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

Результаты изучения мелкой моторики у дошкольников с ОНР отображены на рисунке 1 (см. Приложение 1).

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

Наиболее легким заданием для одного ребенка оказалось задание на выявление синкинезий. У трех дошкольников при выполнении задания – обвести карандашом контурное изображение отмечались односторонние произвольные односторонние движения в части заданий. Для трех детей были характерны односторонние стойкие синкинезии при выполнении данного задания. У трех испытуемых наблюдались перекрестные синкинезии при контурном изображении предмета.

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

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

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

При выполнении проб Озерецкого у одного ребенка были координированные, плавные, но замедленные движения. Для двоих испытуемых была характерна дезавтоматизация и нарушение координации на фоне истощения. У пяти детей наблюдалось стойкое нарушение координации, изолированность движений. Выраженная персеверативность движений наблюдалась у двух человек.

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

Результаты исследования графомоторных навыков у дошкольников с нарушением звукопроизношения, представлены на рисунке 2 (см. Приложение

1). В процессе выполнения пробы на исследование графомоторных навыков у 20 % детей обнаруживается средний уровень. При данном уровне дети ориентировались на листе бумаги, у них отмечался правильный захват карандаша и действия с ним, слабый нажим карандашом на бумагу, поэтому изображения оставались нечеткими. Эти дети все задания приняли и поняли их условия, но при выполнении заданий по образцу допускали ряд ошибок. У 40 % отмечался уровень сформированности графомоторных навыков ниже среднего, при котором дошкольники не смогли удерживать правильную позу при выполнении предложенных заданий. У них отмечался низкий уровень сформированности ориентировки на альбомном и тетрадном листах бумаги, неправильный захват и действия с карандашом. Дети принимали задания, но не всегда понимали их условия. Они допускали много ошибок при выполнении заданий, не ориентировались на образец; не закончив одно задание, стремились начать выполнять новое. У 40 % испытуемых был выявлен низкий уровень графомоторных навыков. Эти дети не соблюдали правильную позу при выполнении графических заданий. Они принимали ряд заданий, но не понимали их условия, не ориентировались на альбомном и тетрадном листах бумаги, не работали по образцу. Дети неверно держали в руке карандаш, действовали руками хаотично, несогласованно.

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

Проба «Дорожки» у одного ребенка отсутствовали выходы за пределы дорожки, карандаш не отрывался от бумаги. У троих детей не наблюдались выходы за пределы дорожки, карандаш отрывался не более трех раз. У четырех детей помимо отсутствия выходов за пределы дорожки, отрывания карандаша не более трех раз, обнаруживались синкинезии. Для двух детей характерны

неровные очень слабые, почти невидимые и дрожащие линии, при котором отмечались синкинезии.

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

Результаты исследования зрительно-пространственного восприятия у дошкольников с нарушением звукопроизношения, представлены на рисунке 3 (см. Приложение 1).

В процессе выполнения заданий на изучение зрительно-пространственного восприятия 80 % испытуемых продемонстрировали средний уровень. Движения рук и ног носили неуверенный, поисковый характер. Эти дети своеобразно воспринимали схему собственного тела. Они верно, но неуверенно устанавливали левую и правую руки и ошибались, когда требовалось продемонстрировать правую и левую ноги: считали левую ногу правой и, наоборот, правую ногу – левой. Обнаруживались сложности переключения с одной позы на другую, к примеру, при последовательном поднятии правой руки и касании левой рукой правого уха. Дети с большими сложностями соотносили конкретные операции с указанной экспериментатором позой. Лишь для 20 % дошкольников характерен низкий уровень зрительно-пространственного восприятия. При выполнении задания у них наблюдалось недостаточная сформированность пространственных

представлений, грубое нарушение локомоции, не понимание словесных обозначений сложных пространственных отношений предметов, неумение дать характеристику своего положения в пространстве по отношению к предметам.

Выполнение пробы «Словесная ориентировка» оказалась доступна для одного ребенка, который смог применить относительно точные обозначения пространства, соотносил с рядом находящимися объектами. Шесть дошкольников использовали лишь приблизительные обозначения, опираясь только на объекты, находящиеся рядом (соотнесение то с плоскостью, то с

предметами). Трое испытуемых при ответе использовали указательные жесты и слова «тут», «вот», «здесь», не определялось соотношение.

При выполнении задания «Практическая ориентировка» двое ребят понимали инструкции, осуществляли верно соответствующие действия при работе на микроплоскости и микропространстве, при описании пространственного положения пользовались двумя ориентирами. У них обнаруживалось применение словесных обозначений и соотношение практических действий со словом, схемой, дифференцирование удаленности.

У пяти дошкольников отмечались сложности соответствия действия со словом и схемой, им требовалось разделение инструкции на последовательные действия. У них были выявлены ошибки при ориентировке на микроплоскости листа и стола, в ориентировке в микропространстве, при описании они использовали ориентир на плоскость.

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

Верное выполнение пробы «Определи и раскрась» обнаруживалось у троих детей. Пять детей испытывали трудности при выполнении данного задания. Для двух испытуемых задание на изучение уровня развития пространственных представлений, сформированности понятий «справа – слева», «сзади – спереди», «вверху – внизу», умения оперировать мыслительными образами было недоступно.

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

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

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

Результаты исследования неречевых предпосылок письма у дошкольников с нарушением звукопроизношения, представлены на рисунке 4 (см. Приложение 1).

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

Результаты исследования звукопроизношения у дошкольников с нарушением произношения отображены на рисунке 5 (см. Приложение 1).

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

Правильное изолированное произнесение звуков обнаруживалось у двух детей. В процессе выполнения данной пробы наблюдались трудности у трех детей, которые с ошибками произносили звуки. Характерной трудностью являлось недифференцированное воспроизведение звуков. Например, у Ивана

К. мягкий звук [с'] еще недостаточно четко произносился, у него обнаруживались замены звука [с] на звук [с']; замена звука [ц] на [с'] и др. Для детей требовалась дополнительная инструкция к выполнению пробы. Для пяти испытуемых характерен отказ от выполнения пробы.

При выполнении пробы на произнесение слогов у трех детей были определенные трудности. При этом отдельные слоги дети произносили нечетко, неясно, смазано. Было выявлено, что воспроизведение заданных слогов не зависело от дефектности звуков, входящих в нее. Например, у Вики Л. нарушен звук [ц]. Она воспроизводила слоги «ца–цо–цы» как «тя–те–ти».

Сергея Л. повторял слоги «са–со–сы» как «ща–що–щи», это свидетельствует о том, что у ребенка выявлена замена звука [с] на звук [щ].

Для семи детей было недоступно произношение слогов.

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

Произношение во фразах, насыщенных проверяемым звуком оказалась для дошкольников затруднительным. Так пять испытуемых частично правильно выполняли данную пробу с небольшими ошибками, пять детей

произносили звуки во фразах смазано, невнятно, с большими ошибками. У этих дошкольников отмечались нарушения последовательности и числа слогов в слове, замены предшествующих звуков последующими («У седки сеть сыпят.» – У наседки шесть цыплят). Детям требовалась помощь: разобрать все слоги в слове, медленно отстучать и проговорить их правильно совместно с экспериментатором.

Результаты исследования фонематического восприятия у дошкольников с нарушением звукопроизношения, представлены на рисунке 6 (См. Приложение 1).

В процессе выполнения проб на исследование фонематического восприятия 40 % детей показали уровень сформированности ниже среднего.

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

В задании на узнавание звука [м] на фоне слова испытывали трудности четырех детей, сделав одну ошибку или без ошибок, но после повторного объяснения. Для шести дошкольников характерна невозможность выполнения данного задания.

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

Предложенные задания на вычленение ударного и безударного гласного звука из слова, а также вычленять согласный звук из слова, оказались трудными для четырех детей. У них обнаруживалась одна ошибка в процессе

выполнения данных заданий наблюдалась. У шести дошкольников не возникало интерес к осуществлению задания и они не смогли осуществить его.

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

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

Результаты исследования фонематического анализа у дошкольников с недостатками звукопроизношения, отражены на рисунке 7 (См. Приложение 1).

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

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

Некоторые незначительные сложности при осуществлении задания на подсчет числа звуков в словах: рак, луна, банан, лампа обнаруживалось у пяти детей. Они без всякого желания начали выполнять задание, очень медленно, с

кислым выражением лица и в итоге допустили ошибки. Во время выполнения данной пробы у пяти дошкольников отмечалась полная невозможность подсчитать число звуков в словах.

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

Результаты выявления уровня сформированности фонематического синтеза у дошкольников с нарушением звукопроизношения, отражены на рисунке 8 (См. Приложение 1).

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

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

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

Задание на составление слов из звуков и составлять слова из звуков, данных в нарушенной последовательности пять детей выполнили с ошибками составили слова из звуков. Испытуемые были невнимательны, неохотно

выполняли задание. Кроме того, пять испытуемых не справились с данным заданием из-за отсутствия желания и непонимания его.

Результаты исследования фонематических представлений у дошкольников с нарушением звукопроизношения, отражены на рисунке 9 (См. Приложение 1).

В процессе выполнения проб на исследование фонематических представлений 40 % детей не могли придумать самостоятельно слова с заданным звуком в начале, середине слова и конце слова, им требовалась помощь экспериментатора, что соответствует уровню сформированности фонематических представлений ниже среднего. Для 60 % испытуемых характерно невыполнение заданий данного блока, что говорит о низком уровне сформированности фонематических представлений.

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

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

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

Полученные результаты позволили нам выявить уровни сформированности речевых предпосылок письма у дошкольников с

нарушением звукопроизношения, которые отражены на рисунке 10 (См. Приложение 1).

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

Дети не понимали задания и не способны их выполнить.

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

Таким образом, с целью исследования выявления предпосылок письма у дошкольников с недостатками звукопроизношения нами был проведен констатирующий этап в МБДОУ «Детский сад № 49» г. Миасс. В обследовании приняли участие 10 детей 6-7 лет, с недостатками звукопроизношения.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что большинство дошкольников с недостатком звукопроизношения имеют нарушения неречевых и речевых предпосылок письма. Выше изложенные нарушения свидетельствуют о необходимости проведения логопедической работы по профилактике нарушений письма у дошкольников с недостатками звукопроизношения.

2.2. Программа коррекции нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с недостатками звукопроизношения.

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

Целью формирующего эксперимента явилась разработка и апробация системы логопедической работы по профилактике нарушений письма у дошкольников с нарушением звукопроизношения.

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

1. Принцип комплексности реализовывался путем осуществления коррекционной работы направленной на весь комплекс речевых и неречевых симптомов, выявленных у детей с нарушением звукопроизношения.
2. Принцип системности предполагает воздействие на речь как на единую систему речи, так и на компоненты.
3. Онтогенетический принцип предполагал последовательность логопедической работы определяется появлением тех или иных форм в гипотезе.
4. Патогенетический принцип. В основе всех нарушений определяется механизм, нарушение какой-то психической функции.
5. Принцип учета поэтапности формирования умственных действий.
6. Принцип развития - постоянный переход от зоны актуального развития к зоне ближайшего развития (по Л.С. Выготскому).
7. Принцип деятельного подхода - необходимо учитывать структуру деятельности, важно создавать мотив, заинтересовать ребенка.
8. Принцип максимального использования наглядности, особенно на начальных этапах работы.

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

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

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

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

Для решения основных задач профилактики нарушений письма у дошкольников с недостатками звукопроизношения вся окружающая ребенка

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

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

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

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

- развитие фонематических процессов;
- работа над звукопроизношением.

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

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

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

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

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

Работа по формированию фонематических процессов у дошкольников с нарушением звукопроизношения осуществлялась на двух этапах: подготовительном и основном. Подготовительный этап по формированию фонематических процессов

у дошкольников включал в себя работу по развитию неречевого слуха. Работа по развитию неречевого слуха начиналась с формирования слухового внимания и слуховой памяти. Неспособность вслушиваться в речь окружающих являлось одной из причин неверного звукопроизношения.

Ребенок приобретал способность сопоставлять свою речь с речью окружающих и контролировать свое произношение.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Первый этап – узнавание неречевых звуков. На данном этапе в ходе специальных игр и упражнений у детей формируют способность узнавать и

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

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

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

предлагали следующие игры: «Хорошо послушай», «Добавим и запомним», «Найди пару».

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

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

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

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

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

Работа по формированию фонематического анализа предполагала осуществление двух направлений:

- обучение простым формам фонематического анализа;

- обучение простым формам фонематического анализа.

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

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

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

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

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

- Выполнять синтез гласных звуков в лепетные слова (ауау, иа).

- Синтез односложных слов (суп, кот), называть число звуков в слове.
 - Составлять слова из заданном порядке звуков.
 - Разложить иллюстрации под соответствующими графическими схемами, на которых указаны только гласные буквы: А__ __А, __О __А, __У __А и др. Предлагаются иллюстрации с изображением предметов из 2-х слогов: курка, горка, лодка, астра, каша, муха, окна, утка, луна, кошка, мама, рама, луже, ложка, лапа.
 - Договорить слово: поми.., воног.., ябло.., карто... и др.
 - Определить слово или предложение, произнесенное по слогам.
- Например: де-ти иг-ра-ют в са-ду.
- Составить слово из слогов, данных в беспорядке.

Ко-ло-мо – молоко

Ша-ка – каша

Ба-шу – шуба

Ля-ко – Коля и др.

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

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

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

I этап - подготовительный этап. На подготовительном этапе коррекции фонетической стороны речи были реализованы такие задачи: 1) развитие умений и навыков по опознанию и различению фонем в словесном потоке; 2)

развитие артикуляторной моторики; 3) преодоление нарушений дыхания и голоса; 4) формирование тонкой моторики.

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

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

Развитие артикуляторной моторики осуществлялась в виде артикуляционной гимнастики. Детям предлагались конкретные упражнения, нацеленные на формирование подвижности губ, мягкого неба, языка, нижней челюсти. Всю систему артикуляционной гимнастики мы разделили на два вида упражнений: статистические и динамические. На начальном этапе дети видели свои движения и движения, выполняемые логопедом, чтобы сопоставлять их, и при необходимости исправить. Сначала упражнения осуществлялись перед общим зеркалом, затем, перед индивидуальным, чтобы видеть все лицо. В зависимости от формы нарушения звукопроизношения использовался тот и

либо другой комплекс артикуляционных упражнений. Артикуляционные упражнения были беззвучными и с участием голоса. Начинались они с движений по подражанию, а при невозможности последних – с пассивных движений. Пассивные движения постепенно переводились в пассивно-активные, а потом и активные, при зрительном контроле перед зеркалом, вначале значительно замедленные.

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

Для поддержания детского интереса и устранения быстрой утомляемости одному и тому же упражнению давались различные названия. К примеру, положение острого языка, называемое в логопедической литературе «иголочка» либо «жало», сопоставлялось с морковкой, верхушкой елки, ракетой, острым карандашом и др. Для некоторых детей даже широкое открывание рта и удерживание его в таком положении было трудным заданием, которая требовало многократных повторений. Данное упражнение можно обозначить по-разному: «Рыбка открывает рот», «Бегемот разинул рот», «Язычок отдыхает на диване» и др.

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

Для формирования продолжительного, плавного речевого выдоха предлагалось детям говорить на одном выдохе, постепенно увеличивая количество слов. Упражнение осуществлялось в форме игры «Кто больше скажет без передышки?». Мы приучали детей говорить не торопясь, вдыхая перед началом речи, перед каждой фразой. Для этого логопед, беседуя либо

рассказывая, читая сказку, стишок, говорит короткими фразами, вдыхая перед каждой из них. Дети через рефлекс подражания осваивали эту манеру говорить.

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

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

- 1) Для повышения эффективности логопедической работы при осуществлении разных упражнений мы задействовали все пальцы руки.
- 2) Для повышения коэффициента полезного действия упражнения были построены так, чтобы сочетались сжатие, растяжение, расслабление кисти; применялись изолированные движения каждого пальца.
- 3) Подбор упражнений с учетом возрастных и индивидуальных возможностей детей.
- 4) Наличие познавательной направленности текстов к упражнениям.

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

II этап - постановки звуков. На данном этапе предлагалась артикуляционная и дыхательная гимнастика, нацеленная на постановку конкретной группы звуков. Звук формировался в речи заново, когда вообще он отсутствовал, либо заменялся каким-либо другим. В ситуации искаженного произнесения звука

реализовывалась не постановка звука, а его коррекция. У дошкольников звук был вызван при помощи включения его в какую-нибудь игровую ситуацию, а иногда достаточно было привлечь внимание ребенка к его звучанию и артикулированию.

Постановка звука производилась последовательными приемами:

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

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

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

В процессе постановки звуков мы использовали такой прием как фонетическая локализация, т. е. когда логопед языку и губам ребенка пассивно придавал нужную позицию для того либо иного звука. Использовались зонды, плоские пластинки для языка и целый ряд других приспособлений.

При расстройстве произношения нескольких звуков была большое значение имела последовательность в работе. Для коррекции выбирались те звуки, которые в конкретных контекстах воспроизводились верно, а также те, двигательные координации которых более просты. Либо отбирался звук, более легко поддающийся коррекции, к примеру звук, который отраженно повторялся верно.

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

При постановке звука мы использовали различные способы:

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

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

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

IV способ – смешанный способ – когда использовались различные способы.

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

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

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

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

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

3. Автоматизация звуков в словах. В процессе автоматизации звуков в словах предлагались слова, в которых слоги из уже отработанных сочетаний звуков. Слова подбирались таким образом, чтобы фонетическая позиция звука в слоге была разной (начало, конец, середина слова).

4. Автоматизация звуков во фразе. На данном этапе подбирались предложения, включающие в себя множество слов с автоматизируемым

звуком (к примеру, дети могли повторить за логопедом или ответить на вопрос: чем солят суп? – суп солят солью и др.).

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

6. Автоматизация звуков в самостоятельной, спонтанной речи ребенка. Этап автоматизации длился у каждого ребенка по времени индивидуально. Подбирался специальный речевой материал и обязательным требованием к его подбору являлось исключение артикуляторно и акустически близких звуков. Повышало заинтересованность детей с общим недоразвитием речи к занятиям самостоятельное проговаривание названий картинок. Задание назвать картинку и дополнить предложения по картинкам помогало контролировать степень усвоения звуков в словах и предложениях. Составление ответов по картинкам развивало у детей способность мыслить, самостоятельно строить фразы. Составление рассказа по серии картинок приучало детей к самостоятельной речи. Для автоматизации использовался прием одновременного проговаривания звука и изображения его символа – писание и говорение. Эти упражнения способствовали усилению звука, обогащению его моторным действием. Для детей, которые не могли писать, звук произносили одновременно с похлопыванием пальцами либо постукиванием ногой. Потом новый звук закреплялся в разных слогах. Постепенно мы переходили от простых упражнений к более сложным, убыстряя темп упражнений.

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

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

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

1) уточнение артикуляции звука с опорой на зрительное, слуховое,

тактильное восприятие, кинестетические ощущения; 2) вычленение звука на фоне слога, слова, определение места обрабатываемого звука.

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

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

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

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

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

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

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

Второй блок - направления работы, обеспечивающие предупреждение оптической дисграфии.

Работа по развитию зрительного восприятия была поделена на три направления:

- формирование умения узнавать предметы в контурном изображении (игра «Догадайся, какой овощ»);
- формирование умения узнавать незавершенные картинки предметов (игра «Гусеницы – обжоры»);
- формирование умения узнавать предметы в перечеркнутом изображении (игра «Какой овощ спрятался?»).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1) упражнения на формирование мелкой моторики, которые состоят из массажа и самомассажа рук и пальчиковых игр («Массаж и самомассаж с использованием мяча-ежика», «Самомассаж ладоней», «Пружинка», «Качели», «Дудочка», «Пальчики», «Кольца», «Замок», «Пальчики гуляют», «Утята»).

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

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

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

Таким образом, в ходе формирующего эксперимента с дошкольниками с нарушением звукопроизношения была проведена целенаправленная работа по профилактике нарушений письма, включающая планомерную реализацию трех

блоков направлений, в результате которых у детей постепенно формировались речевые и неречевые предпосылки письма.

Результаты контрольного эксперимента

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

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

Сравнительный анализ уровней сформированности мелкой моторики у дошкольников с нарушением звукопроизношения до и после обучающего эксперимента представлен на рисунке 11 (см. Приложение 3).

Анализ результатов выполнения заданий на изучение мелкой моторики показал, что до (20 %) и после обучающего эксперимента (40 %) у детей был отмечен средний уровень. У детей с данным уровнем были обнаруживалось ограничение объема движений, трудности изменения заданного положения пальцев рук, снижение тонуса мускулатуры, недостаточная их точность. Для большинства детей в ходе констатирующего (70 %) и контрольного эксперимента (60 %) был характерен уровень сформированности мелкой моторики ниже среднего. У них отсутствовала последовательность движений, наблюдался замедленный или убыстренный темп движений, скованные движения, содружество пальцев, неловкость, нарушение координация, целенаправленность, точность движений рук.

Низкий уровень мелкой моторики в ходе контрольного эксперимента не было обнаружено, по сравнению с констатирующим экспериментом (20 %).

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

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

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

Для одного ребенка была характерна дезавтоматизация движений на фоне истощения при осуществлении заданий на перебор пальцев. Явление персеверативности на фоне истощения обнаруживалось у четырех детей. У пяти дошкольников выявлена выраженная персеверативность движений при выполнении пробы на перебор пальцев.

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

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

Сравнительный анализ уровней сформированности графомоторных навыков у дошкольников с недостатками звукопроизношения до и после обучающего эксперимента представлен на рисунке 12(см. Приложение 3).

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

одно задание, стремились начать выполнять новое. Низкого уровня не было отмечено в процессе контрольного исследования, в отличие от этапа констатирующего эксперимента (40 %).

Небольшая часть детей (два ребенка) выполнили графическую пробу, при которой у них выявлено замедление, отрыв карандаша от бумаги в конце ряда. При сохранности топологической схемы выраженная истощаемость, нарушение плавности, микро- и макрографии отмечалось у трех детей. Половина испытуемых смогли осуществить задание, при котором наблюдалась утрата топологической схемы в конце графического ряда.

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

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

Сравнительный анализ уровней сформированности зрительно-пространственного восприятия у дошкольников с недостатками звукопроизношения до и после обучающего эксперимента представлен на рисунке 13(см. Приложение 3).

Анализ результатов выполнения задания на исследование зрительно-пространственного восприятия показал, что высокий уровень был отмечен лишь после обучающего эксперимента (20 %). В данном случае, дети сразу же приступали к выполнению задания, безошибочно ориентировались в схеме собственного тела и в пространстве кабинета, четко и точно действовали по словесным инструкциям. С помощью грамматических

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

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

Четверо испытуемых справились с заданием «Практическая ориентировка», при котором они понимали инструкции, осуществляли верно соответствующие действия при работе на микроплоскости и микропространстве, при описании пространственного положения пользовались двумя ориентирами. У них обнаруживалось применение словесных обозначений и соотношение практических действий со словом, схемой, дифференцирование удаленности. У пяти дошкольников наблюдались трудности соответствия действия со словом и схемой, им требовалось разделение инструкции на последовательные действия. У них были диагностированы ошибки при ориентировке на микроплоскости листа

стола, в ориентировке в микропространстве, при описании они применяли ориентир на плоскость. Для одного ребенка свойственно отсутствие взаимосвязи между словом, схемой, действием.

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

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

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

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

Сравнительный анализ уровней сформированности неречевых предпосылок письма у дошкольников с недостатками звукопроизношения до и после обучающего эксперимента представлен на рисунке 14(см. Приложение 3).

Анализ результатов выполнения заданий на исследование неречевых предпосылок письма показал, что у 10 % детей в процессе констатирующего эксперимента и у 30 % дошкольников в процессе контрольного исследования выявлен средний уровень. Эти дети испытывали трудности при выполнении заданий на исследование мелкой моторики, графомоторных навыков, зрительно-пространственного восприятия. У большинства дошкольников (90 %

детей - констатирующий эксперимент и 70 % дошкольников - контрольный эксперимент) обнаруживается уровень сформированности речевых предпосылок письма ниже среднего. Они не смогли придумать самостоятельно выполнить задания на исследование мелкой моторики, графомоторных навыков, зрительно-пространственного восприятия. Им требовалась помощь экспериментатора.

Сравнительный анализ уровней сформированности типов нарушений звукопроизношения у дошкольников с недостатками звукопроизношения до и после обучающего эксперимента представлен на рисунке 15(см. Приложение 3).

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

Правильное изолированное произнесение звуков обнаруживалось у двух детей. Во время обследования дети не отвлекались, были увлечены выполнением пробы. В процессе выполнения данной пробы наблюдались трудности у пяти детей, они с ошибками произносили звуки. У детей было выявлено нарушение нескольких групп звуков: [p'] – отсутствует, звук [p]

заменяли на [л], звук [ш] заменялся свистящим [с], аффрикат [ч] заменяли на [т'], отмечалась замена звука [л] на [в] и др. У трех детей обнаруживался отказ от выполнения задания.

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

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

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

Сравнительный анализ уровней сформированности фонематического восприятия у дошкольников с недостатками звукопроизношения до и после обучающего эксперимента представлен на рисунке 16(см. Приложение 3).

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

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

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

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

Правильное выполнение задания на исследование вычленение согласного звука из слова обнаруживалось у одного ребенка. При определении уровня развития умения вычленять согласный звук из слова неверно справились восемь дошкольников. Дети выполняли задания

медленно, при ошибке сами себя исправляли. Однако наблюдалась категория детей (один ребенок) для которых был характерен отказ от выполнения задания.

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

Сравнительный анализ уровней сформированности фонематического анализа у дошкольников с недостатками звукопроизношения до и после обучающего эксперимента представлен на рисунке 17см. Приложение 3).

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

При выполнении задания на определение уровня развития умения определять порядок звуков в слове не возникло проблем у одного ребенка. Шесть детей допустили одну ошибку в ходе выполнения задания или без ошибок, но только после повторного объяснения. Для трех детей задание

на определение уровня развития умения определять порядок звуков в словах:

сон, мак, муха, камыш было недоступно.

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

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

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

Сравнительный анализ уровней сформированности фонематического синтеза у дошкольников с недостатками звукопроизношения до и после обучающего эксперимента представлен на рисунке 18(см. Приложение 3).

Анализ результатов выполнения задания на исследование фонематического синтеза показал, что в процессе контрольного эксперимента (20 %) был отмечен высокий уровень. Эта категория детей правильно, точно, быстро и самостоятельно составляла слова из слогов, из звуков из звуков, данных в нарушенной последовательности. Для 10 % дошкольников был характерен средний уровень. Эта группа детей испытывала сложности при составлении слов из слогов, из звуков из звуков, данных в нарушенной последовательности. Уровень фонематического синтеза ниже среднего отмечался констатирующем (60 %), так и на контрольном этапе эксперимента (60 %). Они не могли самостоятельно составлять слова из слогов, из звуков из звуков, данных в нарушенной последовательности. Им требовалась помощь экспериментатора. В процессе

констатирующего (40 %) и контрольного эксперимента (10 %) обнаружен низкий уровень фонематического синтеза.

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

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

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

Сравнительный анализ уровней сформированности фонематических представлений у дошкольников с недостатками звукопроизношения до и после обучающего эксперимента представлен на рисунке 19(см. Приложение 3).

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

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

Выполняя задание на придумывание слова с заданным звуком в середине не смог безошибочно справиться никто из детей. Семь испытуемых придумали слова с заданным звуком в середине, испытывая при этом небольшие сложности. Для трех детей характерен отказ от выполнения задания.

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

Сравнительный анализ уровней сформированности речевых предпосылок письма у дошкольников с недостатками звукопроизношения до и после обучающего эксперимента представлен на рисунке 20(см. Приложение 3).

Анализ результатов выполнения заданий на исследование речевых предпосылок письма показал, что у 10 % испытуемых наблюдался средний уровень. Они испытывали трудности при выполнении заданий на

исследование звукопроизношение, фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений. В

процессе контрольного эксперимента диагностирован уровень сформированности речевых предпосылок письма ниже среднего намного больше (80 %), чем на констатирующем этапе эксперименте (40 %). Они не могли придумать самостоятельно выполнить задания на исследование звукопроизношение, фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений. Им требовалась помощь

экспериментатора. Для констатирующего (60 %) и контрольного эксперимента (10 %) был характерен низкий уровень сформированности

речевых предпосылок письма. Дети не понимали задания и не способны их выполнить.

2.3. Методические рекомендации для воспитателей и педагогов по профилактической работе нарушения письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с недостатками звукопроизношения.

Воспитание чистой речи у детей дошкольного возраста, задача большой общественной значимости, поэтому ее серьезность должны осознавать и родители, и педагоги.

Все возрастные неправильности произношения исчезают у детей к 4-5 годам. Однако данный процесс происходит не самостоятельно, а под влиянием речи окружающих ребенка и их педагогического воздействия. Влияние благотворно, когда ребенок слышит нормальную речь, и как результат начинает испытывать интерес к правильной, чистой речи. Поэтому важно, чтобы окружающая ребенка речевая среда была полноценной, т. е. и родители, и воспитатели говорили правильно.

Т.Б. Филичева указывает на то, что родители, а иногда даже воспитатели, подлаживаясь к языку ребенка, лепечут, сюсюкают с ним, разговаривают с ребенком на таком языке («Вовочке бо-бо»; «давай наденем колготоськи» т.п.), ошибочно полагая, что вступают в более доверительные отношения с ребенком. Стоит отметить, что подобное общение не стимулирует ребенка к овладению правильным звукопроизношением, а надолго закрепляет его недостатки.

Исходя из вышесказанного, рекомендации родителям могут быть подобного плана:

- обращаясь к ребенку, следует достаточно громко, отчетливо и не торопясь произносить каждый звук в слове с соответствующей интонацией, четко выделяя ударный слог;

- любое новое слово должно быть понятным ребенку, обращайтесь внимание ребенка на тот предмет, действие или явление, о котором идет речь;

- неправильно произнесенное ребенком слово нужно ласково и спокойно повторить два-три раза, а добровольное правильное повторение слова ребенком, следует поощрить;

- чрезмерная настойчивость к требованию верного произношения, (которое ребенку еще не дается), вместо стремления говорить может вызвать у него отвращение к речи.

По мнению Л.Г. Парамоновой, основной причиной нарушения звукопроизношения у детей дошкольного возраста становится не точность движений артикуляционных органов или их недоразвитие. Поэтому важнейшим этапом в профилактике нарушений звукопроизношения считается работа по подготовке артикуляционного аппарата.

Проведение артикуляционной гимнастики должно быть каждодневным, чтобы двигательные навыки лучше закреплялись, становились более прочными, совершенствовались и уточнялись основные движения органов артикуляции. Длительность занятий составляет 3-5 минут. Каждое упражнение проводится в игровой форме и повторяется 6-8 раз. Комплекс упражнений:

- «Лопаточка»: рот открыт, широкий расслабленный язык лежит на нижней губе. Язык в таком положении удерживать 5 секунд;

- «Чашечка»: рот широко открыт. Передний и боковые края широкого языка подняты, но не касаются зубов. Язык в таком положении удерживать 5-10 секунд;

- «Иголочка»: рот открыт, узкий длинный язык выдвинут вперед. Язык в таком положении удерживать 5 секунд;

- «Качели»: рот открыт. Напряженным языком попеременно тянуться сначала к носу, затем к подбородку.

- «Сердитая кошка»: рот открыт. Кончик языка упирается в нижние резцы, боковые края прижаты к верхним коренным зубам. Широкий язык «выкатывается» вперед и убирается в глубь рта.

- «Лошадка»: присосать язык к нёбу, щелкнуть языком. Цокать медленно и сильно, тянуть подъязычную связку, постепенно убыстряя темп упражнения.

- «Маляр»: рот открыт. Широким кончиком языка, как кисточкой, ведем от верхних резцов до мягкого неба. Проследить, чтобы подбородок при этом не шевелился (можно придерживать его рукой).

- «Вкусное варенье»: рот открыт. Широким языком облизать верхнюю губу и убрать язык в глубь рта.

Как отмечает Т.В. Волосовец, выполнение обозначенного комплекса упражнений в течение 2-3 месяцев способствует не только укреплению мышц языка, но и растяжению укороченной подъязычной уздечки, что приводит к эффективному и быстрому усвоению детьми норм звукопроизношения.

Еще одно важное направление, которое влияет на формирование правильного звукопроизношения – формирование речевого дыхания. Родителям и воспитателям следует уделять внимание развитию речевого дыхания у детей, как базе для правильного развития звукопроизношения и всей речи в целом. Полезным считается ежедневно выполнять с детьми (от 3 до 6 минут) дыхательные упражнения и игры:

- дуть на бумажные полоски, легкие шарики;
- играть на детских музыкальных духовых инструментах;
- дуть на привязанные к ниточке бумажные фигурки, ватные шарики;
- пускать мыльные пузыри, надувать воздушные шарики;
- сдувать со стола ватные или бумажные пушинки в определенном направлении;
- дуть вверх, не давая упасть вниз пушинке, воздушному шарiku и т.д.

Выполнение данных дыхательных упражнений влияет на формирование правильного речевого дыхания и способствует профилактике заболеваний ЛОР-органов (острый и хронический ринит, риносинусит, искривление носовой перегородки, полипы носовой полости и т.д.). Часто причиной нарушений звукопроизношения становятся именно эти заболевания.

Они ухудшают процесс правильного речевого дыхания, вызывают изменения в строении нёба, языка, прикуса.

Своевременно проводимая работа по профилактике нарушения звукопроизношения, начиная с дошкольного возраста, значительно сокращает количество детей, состояние речи которых в более старшем возрасте потребует проведение коррекционных мероприятий.

Выводы по II главе:

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

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

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

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

Третий блок - развитие мелкой моторики.

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

Таким образом, результаты контрольного этапа исследования подтвердили очевидность выдвинутой гипотезы. Следовательно, возможно использование данных заданий и упражнений диагностической методики по выявлению предпосылок письма у дошкольников с нарушением

звукопроизношения, что существенно расширяет их возможности в полноценном становлении процесса письма.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

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

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

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

С целью выявления предпосылок письма у дошкольников с недостатками звукопроизношения констатирующее исследование проводилось на базе «Детский сад № 49 комбинированного вида» г. Миасса. В обследовании приняли участие 10 детей 6-7 лет, с недостатками звукопроизношения.

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

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

В процессе проведенного исследования было выявлено, что у большинства дошкольников с недостатками звукопроизношения речи имеются нарушения предпосылок письма. Для устранения данных предпосылок должна проводиться логопедическая работа. На основании этих данных, нами были описаны условия и продумана система логопедической работы профилактики нарушений письма у дошкольников с недостатками звукопроизношения. Мы описали формы, методы и приемы обучения в соответствии с индивидуальными особенностями детей: характером зрительного дефекта, сформированности умений и навыков владения карандашом, темпа деятельности и уровня самостоятельности.

На основании всего выше перечисленного можно сделать вывод, что цель исследования достигнута, задачи решены.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аристова, Т. А. Психофизиологические причины трудностей в обучении чтению и письму и их преодоление [Текст] / Т. А. Аристова // Вопросы психологии. – 2010. – № 5. – С.34-39.
2. Ахутина, Т. В. Нарушения письма: диагностика и коррекция [Текст] // Т. В. Ахутина // Актуальные проблемы логопедической практики: методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи» / Отв. ред. М. Г. Храковская. – СПб.: Акцидент, 2009.– С.25-47.
3. Бачина, О. В. Пальчиковая гимнастика с предметами. Определение ведущей руки и развитие навыков письма у детей 6-8 лет: практическое пособие для педагогов и родителей [Текст] / О .В. Бачина, Н. Ф. Коробова – М.: АРКТИ, 2009. – 88 с.
4. Безруких, М. М. Обучение письму [Текст] / М. М. Безруких. – Екатеринбург: Рама-паблишинг, 2009. – 243 с.
5. Безруких, М. М. Ребенок идет в школу [Текст] / М. М. Безруких, С. П. Ефимова. – М.: «Академия», 2010. – 146 с.
6. Богатеева 3. Подготовка руки ребенка к письму на занятиях рисованием [Текст] / 3. Богатеева // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 8. – С. 49-53.
7. Визель, Т. Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / Т. Г. Визель. – М.: Просвещение, 2005. – 254 с.

8. Власенко, И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи [Текст] / И. Т. Власенко. – М. : Педагогика, 2010. – 184 с.
9. Воронова, А. П. Состояние психических функций и процессов у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / А. П. Воронова // Методы изучения и преодоления речевых расстройств: межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. Г. А. Волковой. – СПб. : Образование, 2014. – С. 12–21.
10. Гаврина, С. Е. Развиваем руки – чтоб учиться и писать, и красиво рисовать: методическое пособие [Текст] / С. Е. Гаврина, Н. Л. Кутявина, И. Г. Топоркова. – Ярославль: Академия развития, 2011. – 240 с.
11. Гогуадзе, Т. В. Особенности организации коррекционно-развивающих занятий с детьми, имеющими нарушения письма, на пропедевтическом этапе логопедической работы [Текст] / Т. В. Гогуадзе // Логопедия. – 2006. – № 2. – С.49-53.
12. Голубева, Е. М. Когнитивное развитие детей с ОНР среднего дошкольного возраста средствами современной технологии развивающего обучения [Текст] / Е. М. Голубева // Логопед в детском саду. – 2009. – № 4. – 22-28.
13. Горбатова, Е. В. Готовим руку к письму: графические игры и упражнения для детей старшего дошкольного возраста: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования [Текст] / Е. В. Горбатова. – Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2009. – 24 с.
14. Городилова, В. И. Чтение и письмо: обучение, развитие и исправление недостатков [Текст] / В. И. Городилова, М. З. Кудрявцева. – СПб. : Акцтдент, 2011. – 67 с.

15. Григоренко, Н. Ю. Гласные звуки и буквы. Формирование навыков чтения и письма у детей с речевыми нарушениями: конспекты занятий [Текст] / Н. Ю. Григоренко. – М.: Просвещение, 2013. – С.37-48.
16. Гризик, Т. И. Подготовка ребенка к обучению письму [Текст] / Т. И. Гризик. – М. : Просвещение, 2009. – 48 с.
17. Гурьянов, Е. В. Психология обучения письму [Текст] / Е. В. Гурьянов. – М.: ВЛАДОС, 2013. – 234 с.
18. Евдокимова, Л. А. Предупреждение нарушений письменной речи у дошкольников с недоразвитием устной речи: автореферат дис. . канд. пед. Наук [Текст] / Л .А. Евдокимова. – М.: Просвещение, 2011. – 164 с.
19. Жукова, И. С. Преодоление общего недоразвития у дошкольников [Текст] / И. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т . Б. Филичева. – М. : Просвещение, 2014. – 345 с.
20. Иваненко, С. Ф. Формирование навыков письма у детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / С. Ф. Иваненко. – М.: Просвещение, 2012. – 117 с.
21. Илюхина, В. А. Особенности формирования графических навыков и анализ ошибок при письме [Текст] / В. А. Илюхина // Начальная школа. – 2008. – №8. – С. 16-19.
22. Иншакова, О. Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5-7 лет: в 2 ч. [Текст] / О. Б. Иншакова. – М.: Просвещение, 2013. – 256 с.
23. Земляченко, М. В. Профилактика нарушений чтения и письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / М. В. Земляченко, Т. В. Кутергина // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 113-115.
24. Каше, Г. А. Исправление недостатков речи у дошкольников [Текст] / Г .А. Каше. – М. : Просвещение, 2013. – 376 с.

25. Кинаш, Е. А. Подготовка к письму детей с отклонениями в развитии [Текст] / Е. А. Кинаш. – М.: Просвещение, 2010. – 254 с.
26. Климентьева, О. Л. Подготовка детей к обучению грамоте и профилактика нарушений письма [Текст] / О. Л. Климентьева. – М. : Детство-Пресс, 2010. – 176 с.
27. Комарова, Т. С. Формирование графических навыков у дошкольников [Текст] / Т. С. Комарова. – М.: Просвещение, 2010.– 254 с.
28. Колповская, И. К. Особенности письма у детей при ОНР [Текст] / И. К. Колповская. – М.: Просвещение, 2009. – 323 с. И. К. Колповская. – М.: Просвещение, 2009. – 323 с.
29. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг: пособие / М. М. Кольцова, М. С. Рузина. – СПб.: Детство-пресс 2011. – 160 с.
30. Конев, А. А. Структурный анализ взаимодействия когнитивных и двигательных компонентов навыка письма [Текст] / А. А. Конев. – М. : Просвещение, 2011. – 171 с.
31. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / А. Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 2009. – 256 с.
32. Крупенчук, О. И. Готовим руку к письму. Рисуем по клеточкам [Текст] / О. И. Крупенчук. – СПб: Издательский дом «Литера», 2012.– 167 с.
33. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р. Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967.
34. Лурия, А. Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования [Текст] / А. Р. Лурия – М.: Академия, 2012. – 304 с.
35. Матвеева, А. Н. Подготовка руки к письму [Текст] / А. Н. Матвеева. – М.: Просвещение, 2014. – 254 с.
36. Мелихова, О. В. Формирование готовности дошкольников с ОНР к овладению навыком письма [Текст] / О. В. Мелихова, О. Ю. Федосова // Логопедия. – 2013. – № 3. – С. 26-36.

37. Моисеева, Л. О. подготовка руки к письму [Текст] / Л. О. Моисеева // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 12. – С. 33-44.
38. Моргачева, И. Н. Ребенок в пространстве. Подготовка дошкольников с ОНР к обучению письму посредством развития пространственных представлений [Текст] / И. Н. Моргачева. – М. : Детство-Пресс, 2009. – 234 с.
39. Никашина, Н. А. Формирование речи при ее недоразвитии [Текст] / Н. А. Никашина. – М. : Просвещение, 2010. – 356 с.
40. Новикова, Е. В. Как подготовить руку ребенка к письму: комплекс упражнений для тренинга мышц рук у детей [Текст] / Е.В. Новикова. – М.: ПКО, 2002. – 182 с.
41. Новотворцева, Н. В. Обучение письму в детском саду [Текст] / Н. В. Новотворцева. – Ярославль: ООО «Академия развития», 2012.– 234 с.
42. Пантина, Н. С. Формирование двигательного навыка письма в зависимости от типа ориентировки в задании [Текст] / Н. С. Пантина // Вопросы психологии. – 2010. – № 4 – С.68-72.
43. Попова, Е. Ф. Оптимизация формирования предпосылок письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / Е. Ф. Попова. – М. : Просвещение, 2010. – 220 с.
44. Силивон, В. А. Графические игры и упражнения для подготовки детей к письму 4,5-6 лет: метод, пособие / В .А. Силивон. – Мн: Мозырь, 2012. – 187 с.
45. Спинова, Л. Ф. Графические ошибки при нарушениях письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Л. Ф. Спинова // Проблемы психического развития нормального ребенка. – М.: Просвещение, 2012.– 234 с.
46. Тонкова, Ю. М. Развитие мелкой моторики рук ребенка дошкольного возраста как средство подготовки руки к письму [Текст] /

Ю. М. Тонкова // Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 137-139.

47. Усанова, О. Н. Специальная психология. Система психологического изучения аномальных детей: уч. пособие [Текст] / О. Н. Усанова. – М. : Просвещение, 2010. – 200 с

48. Утехина, К. М. Развитие графических навыков письма у дошкольников 6-7 лет [Текст] / К. М. Утехина. – М.: Просвещение, 2014. – 125 с.

49. Филиппова, С. О. Подготовка дошкольников к обучению письму. Влияние специальных физических упражнений на эффективность формирования графических навыков: учебное пособие [Текст] / С. О. Филиппова. – СПб.: Питер, 2009. – 287 с.

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

51. Хархан, Г. В. Подготовка руки к письму средствами декоративного рисования [Текст] / Г. В. Хархан // Логопед. – 2014. – № 5. – С.12-19.

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

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Результаты исследования нарушений предпосылок письма у дошкольников с недостатками звукопроизношения (констатирующий эксперимент)

Таблица 1

Результаты исследования мелкой моторики дошкольников с недостатками звукопроизношения

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

Таблица 2

Результаты исследования графомоторных навыков у дошкольников с недостатками звукопроизношения

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

Таблица 3

Результаты исследования зрительно-пространственного восприятия у дошкольников с недостатками звукопроизношения

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

Таблица 4

Результаты исследования неречевых предпосылок письма у дошкольников с недостатками звукопроизношения

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

Таблица 5

Результаты исследования звукопроизношения у дошкольников с недостатками звукопроизношения

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

Таблица 6

Результаты исследования фонематического восприятия у дошкольников с недостатками звукопроизношения

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

Таблица 7

Результаты исследования фонематического анализа у дошкольников с недостатками звукопроизношения

№	Имя ребенка	Пробы			Средний балл	Уровень
		1.	2.	3.		
1.	Вика Л.	2	1	1	1,3	низкий
2.	Дима К.	1	2	2	1,6	ниже среднего
3.	Егор Л.	1	1	1	1	низкий
4.	Жанна И.	2	2	1	1,6	ниже среднего
5.	Женя С.	1	1	1	1	низкий

6.	Иван К.	2	2	2	2	ниже среднего
7.	Миша М.	2	2	1	1,6	ниже среднего
8.	Сережа Л.	1	1	1	1	низкий
9.	Света Ч.	2	1	2	1,6	ниже среднего
10.	София Ч.	1	2	1	1,3	низкий

Таблица 8

Результаты выявления уровня сформированности фонематического синтеза у дошкольников с недостатками звукопроизношения

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

Таблица 9

Результаты исследования сформированности фонематических представлений у дошкольников с недостатками звукопроизношения

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

Результаты исследования речевых предпосылок письма
дошкольников с
недостатками
звукопроизношения

у

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

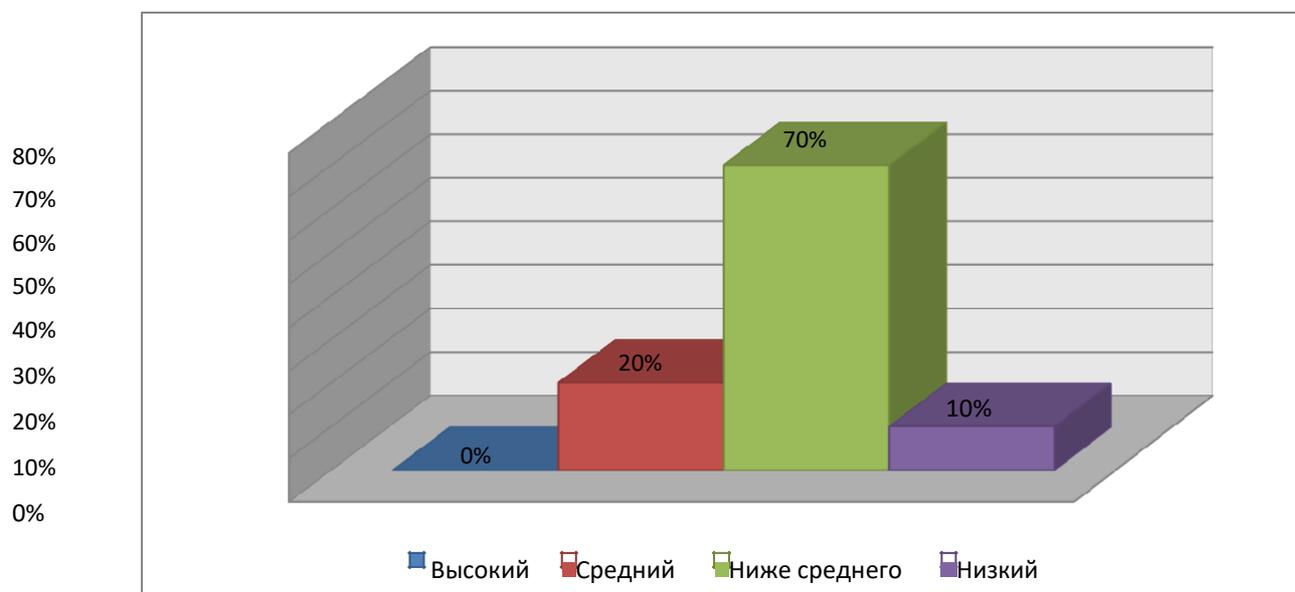


Рис. 1 – Уровни сформированности мелкой моторики у дошкольников с недостатками звукопроизношения

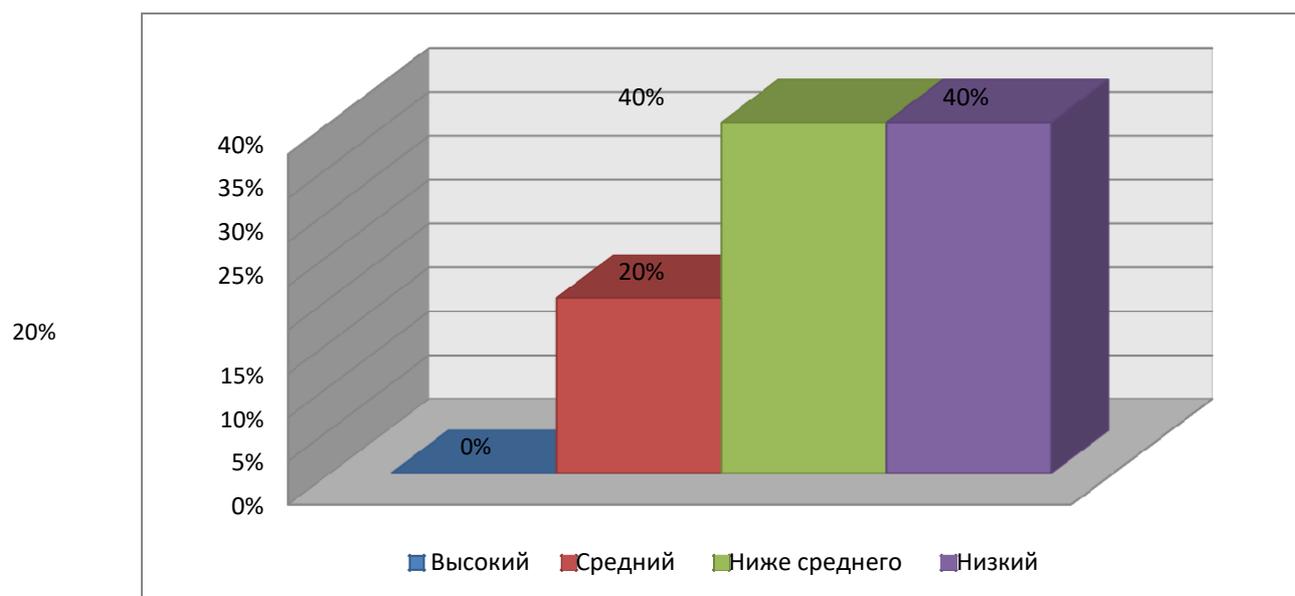


Рис. 2 – Уровни сформированности графомоторных навыков у дошкольников с недостатками звукопроизношения

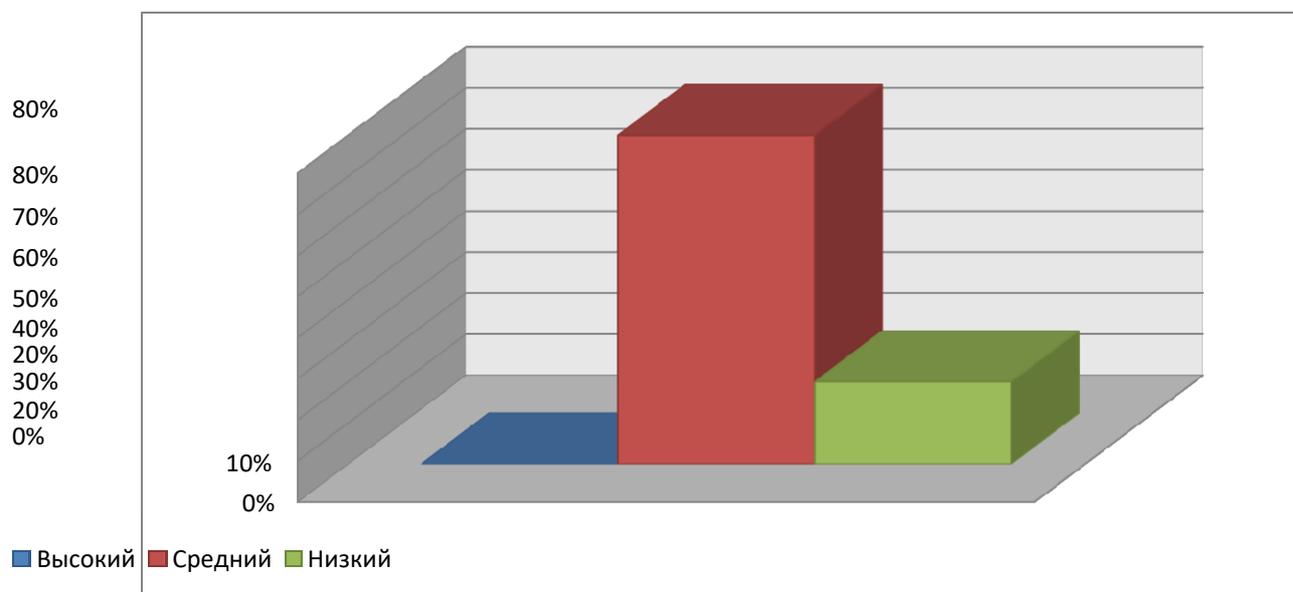


Рис.3 – Уровни сформированности зрительно-пространственного восприятия у дошкольников с недостатками звукопроизношения

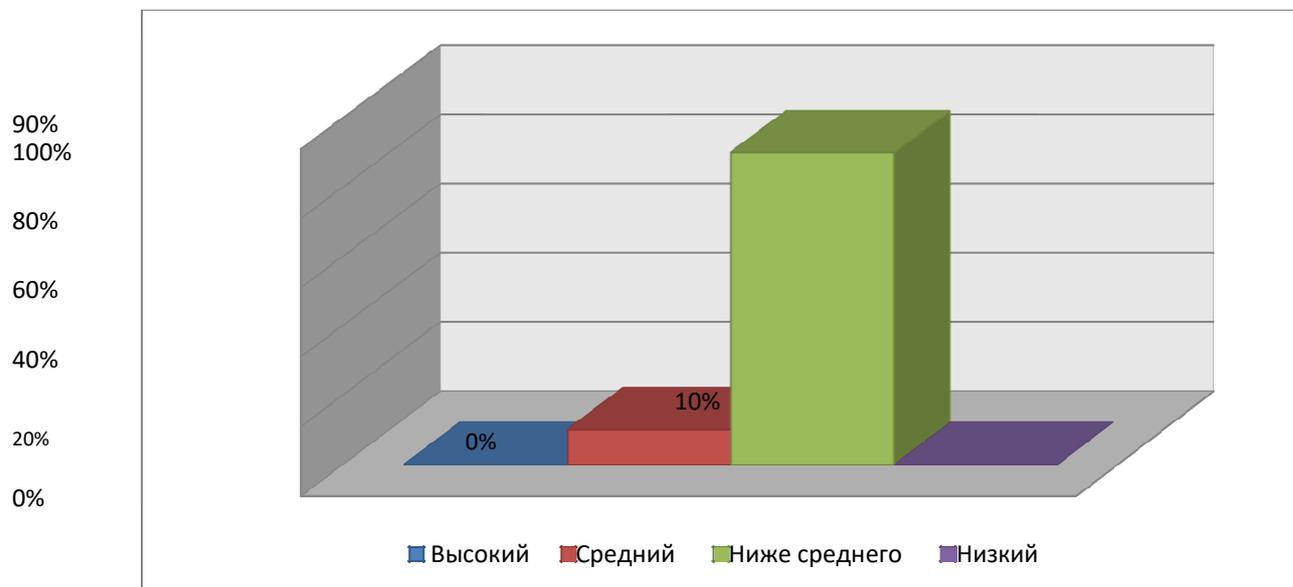


Рис.4 – Уровни сформированности неречевых предпосылок письма у дошкольников с недостатками звукопроизношения

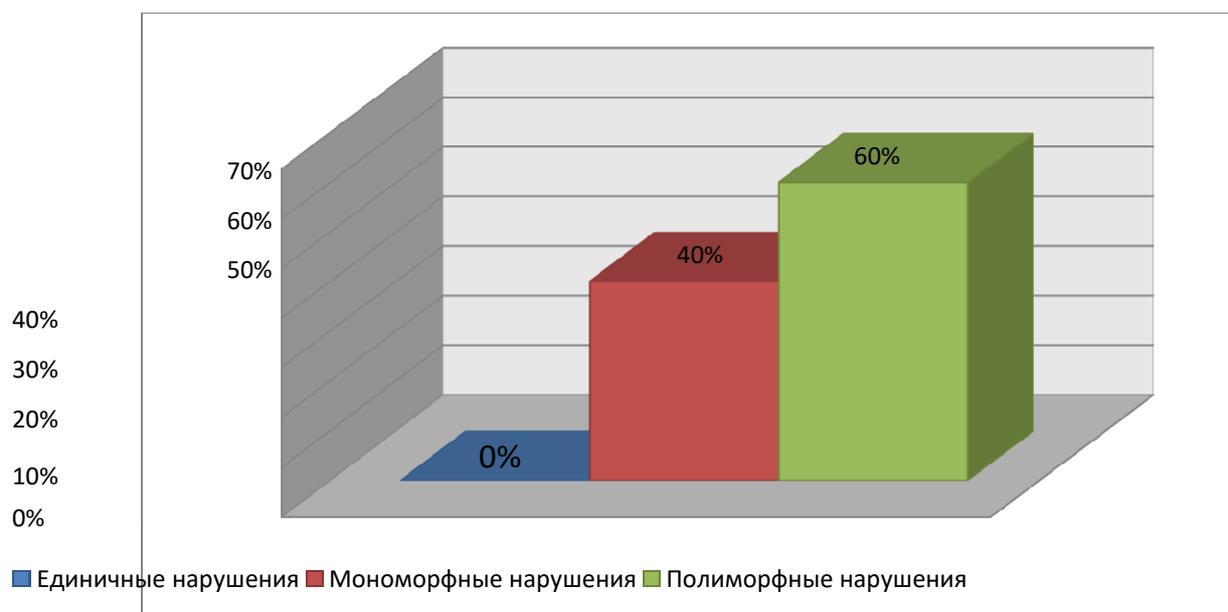


Рис. 5 – Типы нарушений звукопроизношения у дошкольников с недостатками звукопроизношения

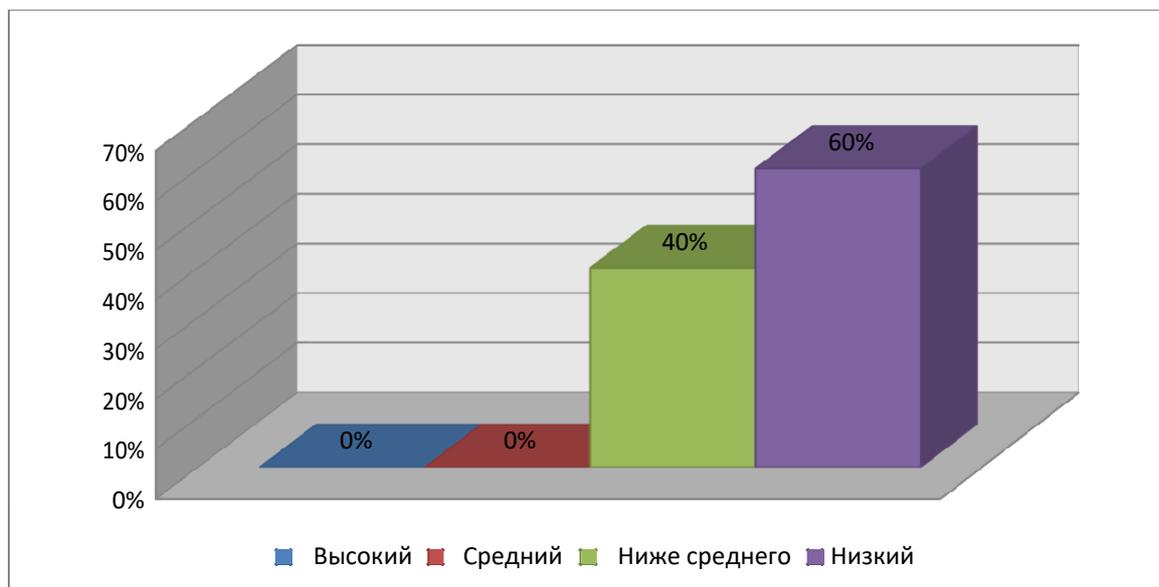


Рис. 6 – Уровни сформированности фонематического восприятия у дошкольников с недостатками звукопроизношения

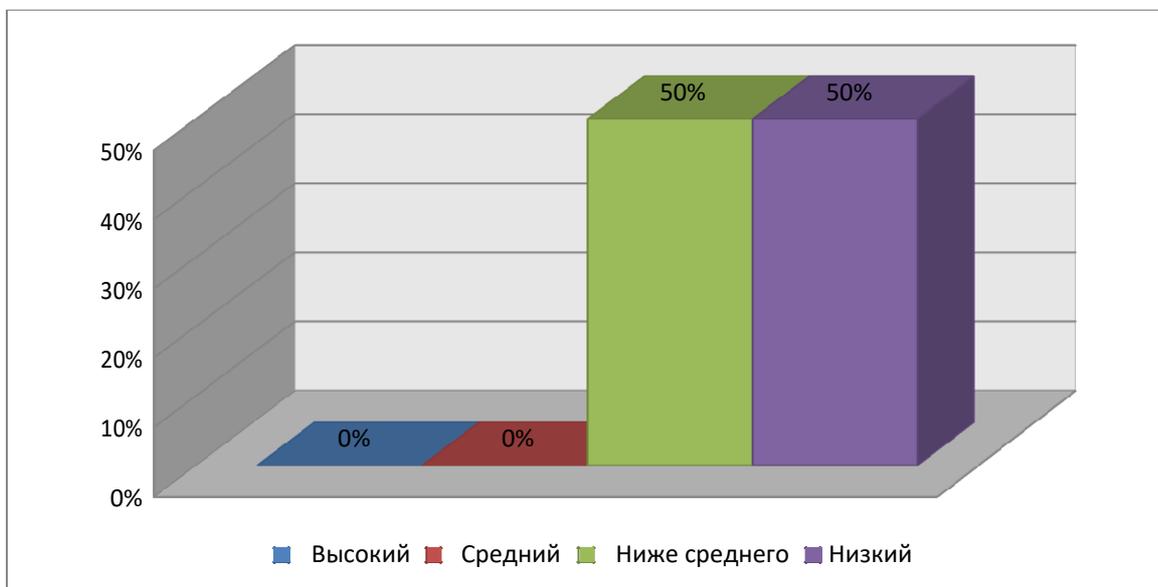


Рис.7 – Уровни сформированности фонематического анализа у детей 6-7 лет

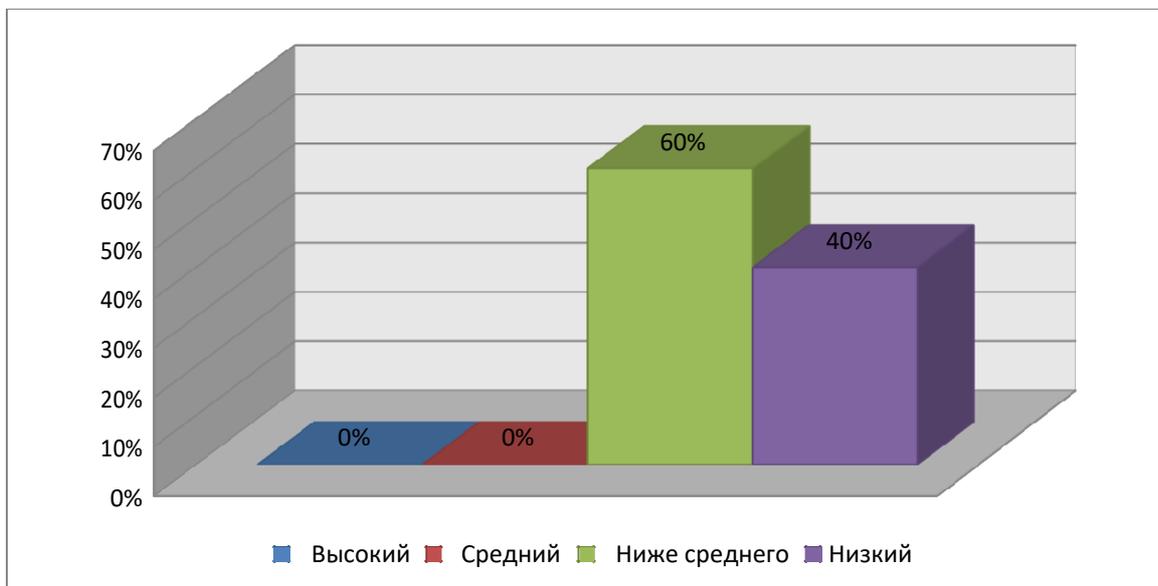


Рис. 8 – Уровни сформированности фонематического синтеза у дошкольников с недостатками звукопроизношения

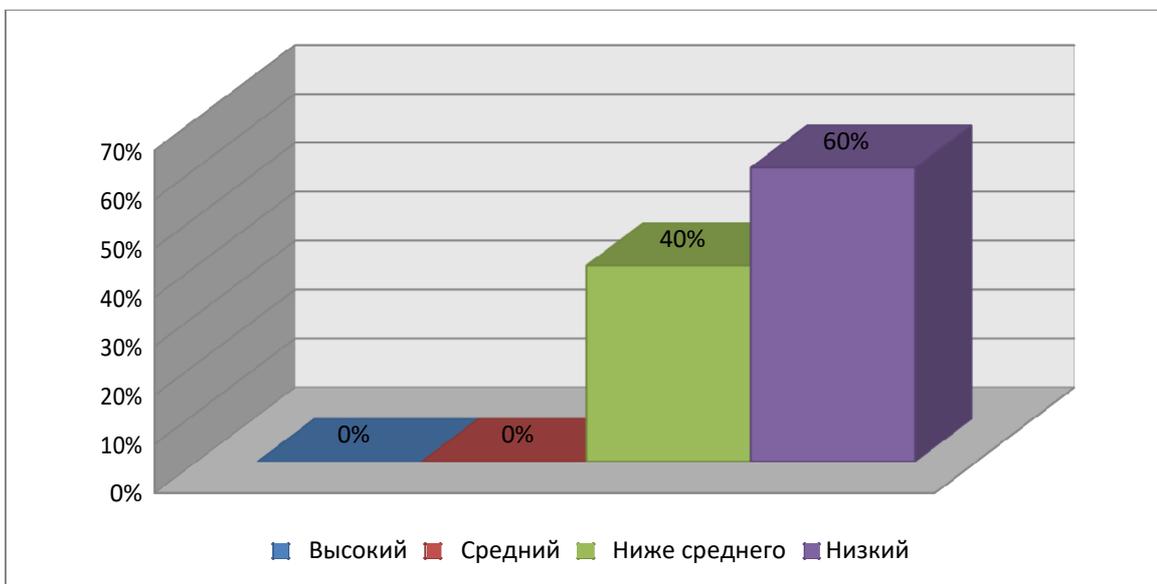


Рис. 9 – Уровни сформированности фонематических представлений у дошкольников с недостатками звукопроизношения

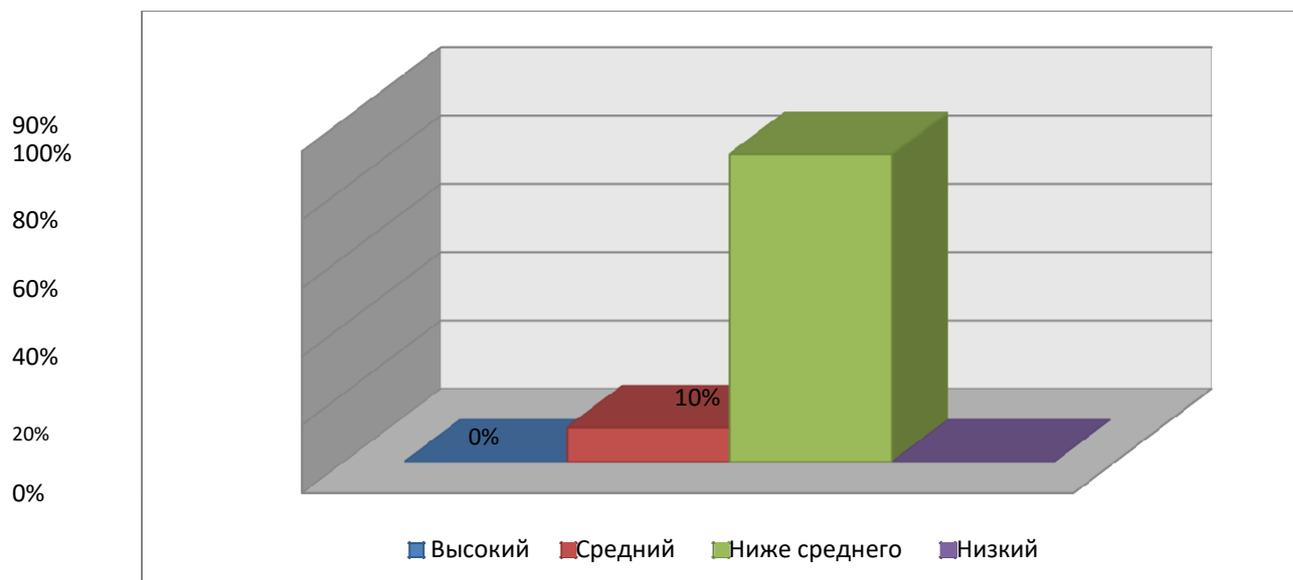


Рис.10 – Уровни сформированности речевых предпосылок письма у дошкольников с недостатками звукопроизношения

Содержание логопедической работы по профилактике нарушений письма у дошкольников с недостатками звукопроизношения

Блок 1

Формирование фонематических процессов

Подготовительный этап формирования фонематических процессов.

• Узнавание неречевых звуков.

1. Игра «Скажи, что ты слышишь?».

Цель: развитие слухового восприятия, дифференциация неречевых звуков.

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

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

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

2. Игра «В мире звуков»

Цель: развитие слухового внимания, дифференциация неречевых звуков.

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

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

они слышали (это звуки).

3. Игра «Скажи, что звучит?»

Цель: развитие слухового внимания, дифференциация неречевых звуков.

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

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

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

4. Игра «Найди пару»

Цель: развитие слухового внимания, дифференциация неречевых звуков.

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

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

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

5. Игра «Поставь по порядку».

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

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

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

6. Игра «Угадай, кто кричит».

Цель: развитие слухового внимания, дифференциация неречевых звуков.

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

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

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

7. Игра «Встречайте гостей».

Цель: развитие слухового восприятия, дифференциация звукоподражаний.

Оборудование: шапочки с ушками разных животных.

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

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

- Дифференциация по способу воспроизведения.

1. Игра «Солнце или дождик».

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

Оборудование: бубен.

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

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

2. Игра «Что делала Маша».

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

Оборудование: кукла.

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

Мы топаем ногами – топ, топ, топ.

Мы чмокаем губами (почмокать три раза).

Мы носиком сопим (посопеть три раза).

Логопед предлагает детям закрыть глаза и угадать, что делает кукла.

Логопед выполняет действия и каждый раз спрашивает, что делала Маша.

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

3. Игра «Льет или капает».

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

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

Описание игры: логопед говорит детям, что в сказочной стране начался дождь.

Он то сильно льет (логопед сильно нажимает воду на грушу с водой), то капает (логопед капает воду из груши). Логопед за ширмой чередует эти действия, а дети говорят, льет дождь или капает.

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

- Дифференциация по темпу.

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

1. Игра «Угадай, кто идёт».

Цель: развитие слухового восприятия, дифференциация неречевых

звуков по темпу звучания.

Оборудование: картинки с изображением цапли и воробья, бубен.

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

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

2. Игра «На поляне».

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

Оборудование: шапочки с изображениями зайцев и волков по числу детей, барабан.

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

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

3. Игра «Дождик».

Цель: развитие слухового восприятия, дифференциация темпа звучания.

Оборудование: картинка с изображением дождя.

Описание игры: логопед предлагает рассмотреть картинку, повторить рифмовку.

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

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

А потом он разыгрался. Лил да лил,

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

Логопед предлагает показать, как медленно идет дождь (ударять

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

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

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

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

- Дифференциация по ритму (ритмические рисунки).

1. Игра «Кто стучится?».

Цель: развитие слухового восприятия, дифференциация ритмических рисунков.

Оборудование: иллюстрация к сказке «Три поросенка»

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

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

2. Игра «Звенит капель»

Цель: развитие слухового восприятия, дифференциация ритмических рисунков.

Оборудование: музыкальный треугольник, картинка с изображением

весны.

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

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

3. Игра «Капельки».

Цель: развитие слухового восприятия, дифференциация ритмических рисунков.

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

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

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

• Дифференциация по силе звучания (громко – тихо).

1. Игра «Тихо - громко!».

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

Оборудование: музыкальные инструменты.

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

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

2. Игра «Иди-беги».

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

Оборудование: бубен.

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

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

3. Игра «Найди игрушку».

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

Оборудование: небольшая игрушка.

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

Основной этап формирования фонематических процессов.

Развитие фонематического восприятия

Первый этап – узнавание неречевых звуков.

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

2. Игра «Угадай по звуку».

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

3. Игра: «Угадай что звучит»

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

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

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

1. Игра «Узнай по голосу».

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

2. Игра «Три медведя»

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

3. Игра «Животные и их детёныши».

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

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

1. Игра «Хорошо послушай».

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

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

2. Игра «Добавим и запомним».

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

3. Игра «Найди пару».

Ход игры. Логопед выставляет на наборном полотне в одну линию такие картинки: ком, бак, ветка, каток. Каждому выходящему к наборному

полотну ребенку предлагается по одной картинке, которую он должен поставить под той картинкой, название которой более близко по звучанию.

Четвертый этап – различение слогов.

1. Игра «Цепочка».

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

2. Игра «Запомни и повтори».

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

3. Игра «Живые слоги».

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

Пятый этап – различение звуков.

1. Игра «Покажи картинку».

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

Потом данная игра должна усложняться следующим образом:

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

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

2. Игра «Найди одинаковый звук». Произносится ряд слов, дети устанавливают повторяющийся звук: сова, косы, нос – С.

3. Игра «Выбери правильно». Среди пяти-шести картинок ребенок находит те, в названии которых есть определенный звук.

Шестой этап – формирование навыков элементарного фонетического анализа.

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

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

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

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

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

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

- Игра «Составь слово».

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

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

Формирование фонематического анализа

Обучение простым формам фонематического анализа

1. Игра «Часы».

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

2. Игра в лото.

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

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

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

3. Лото «Необычные цветы».

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

4. Лото «Какой первый звук?».

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

5. Игра «Найди картинку».

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

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

б. Игра «Светофор».

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

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

Обучение сложным формам фонематического анализа

1. Игра в кубик.

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

2. Игра «Какой звук выпал из слова?».

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

3. Игра «Ромашка».

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

4. Игра «Заполни дорожку».

Ребенку предлагается картинка и графическая схема из определенного количества клеточек по числу звуков в данном слове.

По мере выделения звуков ребенок заполняет схему фишками. Получается модель звукового строения слова. Первоначально для анализа даются односложные слова, типа: мак, кот, дом, лук, ...

Развитие фонематического синтеза

1. Игра «Корабль».

Цель: развитие фонематического синтеза.

Оборудование: пособие «Корабль», картинки.

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

2. Игра «Угадай-ка»

Цель. развивать умение составлять слова из предложенных звуков.

Оборудование: предметные картинки.

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

3. Игра «Живые буквы».

Цель: закрепление навыка фонематического синтеза слов.

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

1. Игра «Морской бой».

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

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

	А	Б	В	Г	Д	Е
1	Ж	Ю	И	Ь	Щ	Д
2	Ы	А	М	О	Б	С
3	Е	З	У	А	М	Л

4	З	П	Г	Е	Н	Ж
5	Ф	И	А	Ц	Р	Т
6	К	Я	Й	Э	Ч	Д
7	Р	В	Н	С	Ш	Ъ

Например: А6, Г2, Е5 – КОТ.

Развитие фонематических представлений

1. Игра «Вспомни слово».

Цель: развитие фонематических представлений.

Оборудование: мяч.

Описание: Логопед, бросив мяч ребёнку, предлагает назвать слово с заданным звуком ([с] в середине слова, затем назвать, какой по счёту в слове звук [с], какой звук предшествует ему, а какой следует за ним, назвать только гласные звуки в названном слове. Сколько всего звуков в данном слове.

2. Игра «Нужная картинка».

Цель: развивать фонематическое восприятие, фонематические представления.

Вариант 1.

Оборудование: наборы предметных картинок на каждого учащегося.

Ход игры: дети рассматривают свои предметные картинки. Логопед уточняет их названия. Играющим предлагается отобрать только те, в названии которых есть заданный звук.

Вариант 2.

Оборудование: домик с кармашками для картинок, набор предметных картинок на какую-либо лексическую тему: дикие и домашние животные, птицы, растения, транспорт и т.д.

Например: логопед объясняет, что в домике живут только (птицы), в названии которых есть звук [ч]. Играющие называют всех изображённых на картинках птиц. После этого, отбирают только те, в названии которых есть изучаемый звук. Каждая выбранная картинка оценивается игровой фишкой.

Примерный материал: грач, аист, чиж, кукушка, чайка, ласточка, чибис и т.д.

3. Игра «Любопытный».

Цель: развивать фонематические представления, активизировать словарь.

Вариант 1.

Ход игры: логопед задаёт вопросы. Дети в ответ придумывают предложение, все слова в котором начинаются на заданный звук.

Например:

Кто?	Что (с) делал (а)?	Что?
Вася	возил	воду
Поля	поливала	помидоры
Ира	испортила	игрушку

Кто?	Что (с) делал (а)?	Что?	Кому?
Костя	купил	кактус	Кате
Соня	сварила	суп	Саше

Вариант 2.

Ход игры: ведущий называет звук. Играющие самостоятельно придумывают предложения, в котором все слова начинаются на заданный звук.

4. Игра «Цепочка».

Цель: развивать простые формы фонематического анализа, фонематические представления.

Ход игры: один из играющих называет слово, рядом сидящий подбирает слово, где начальным звуком будет последний звук предыдущего слова. Продолжает следующий ученик. Задача – не разорвать цепочку.

5. Игра «Кто больше».

Цель: формирование фонематических представлений.

Описание игры: Детям предлагается прослушать стихотворение:

Вот сколько на «К» я сумею сказать:

Кастрюля, кофейник, коробка, кровать,

Корова, квартира, картина, ковер,

Кладовка, калитка, комод, коридор...

- Ой, хватит! И звук тоже может устать!

А вот, что на «Т» сумеешь назвать?

- Топор, табуретка, тарелка и ложка...

- Ты, кажется, что-то напутал немножко!

- Ну ладно, я больше сбиваться не буду.

Послушай, на «С» назову я посуду:

Стакан, сковородка, солонка и...кошка.

- А кошка откуда?

- Залезла в окошко!

- Спроси лучше кошку – откуда

пришла И вся ли посуда на кухне цела?

Логопед называет звук. Дети придумывают и называют слова с этим звуком. За каждое правильно придуманное слово ребенок получает фишку.

В конце игры подсчитывается количество фишек. Выигрывает тот, у кого их больше.

5. Игра «Слушай и запоминай».

Цель: совершенствование фонематического восприятия, формирование фонематических представлений, развитие произвольной слухоречевой памяти.

Описание игры: Логопед читает детям какой-либо текст, стихотворение, где часто встречается заданный звук. Детям дается инструкция: найти и запомнить как можно больше слов с заданным звуком. После прочтения, дети называют слова, которые запомнили. Текст читается 2 раза.

Блок 2

Развитие зрительного восприятия

1.Игра «Догадайся, какой овощ».

Цель: узнавание предметов в контурном изображении.

Оборудование: предметные картинки с изображением овощей: (красный помидор, зеленый огурец, оранжевая морковь), контурные изображения овощей: огурец, помидор, морковь, лежащих на тарелках точно таких же по форме и размеру.

Инструкция: «Посмотри и догадайся, что лежит на тарелках. Найди иллюстрацию такого же овоща и положи рядом».

2. Игра «Гусеницы – обжоры».

Цель: формировать умения узнавать незавершенные рисунки овощей: огурец, помидор, морковь.

Оборудование: сюжетная картинка «Гусеница – обжора».

Инструкция:

1. «Бабушка пришла на огород и собрала для салата овощи, но забыла их унести домой. Приползла гусеница и решила полакомиться данными овощами. Она попробовала каждый овощ. Откусила морковку, огурец, помидор. Покажи, где морковка. Покажи, где огурец. Покажи, где помидор».

Инструкция:

2. «Бабушка пришла на огород и собрала для салата овощи. Но забыла их унести домой. Приползла гусеница и решила полакомиться овощами. Она попробовала каждый овощ. Откусила морковку, огурец, помидор. Логопед показывает на овощ и спрашивает: «Что не доела гусеница?» (Помидор, огурец, морковь)».

3. Игра «Какой овощ спрятался?».

Цель: умение узнавать овощи в «зашумленном» виде.

Оборудование: натуральные овощи: помидор, огурец, морковь; салфетка из полупрозрачной ткани.

Инструкция: «Гусеница-обжора очень любит есть овощи. Мы решили овощи спрятать от неё и прикрыли их салфеточками».

Покажи, где спрятался помидор? Что это? (Помидор.)

Покажи, где спрятался огурец? Что это? (Огурец.)

Покажи, где спряталась морковь? Что это? (Морковь.)

Развитие зрительной памяти

1. Игра «Запомни картинку»

Цель: развить зрительную память.

Ход игры. Предложить ребёнку внимательно посмотреть в течение 50 сек. на картинку и постараться запомнить детали картинки, затем посмотреть на вторую картинку и ответить, что изменилось?

3. Игра «Какой игрушки не хватает? »

Цель: развивать зрительную память.

Ход игры: Поставить перед ребёнком на 15-20 сек. 6 игрушек. Предложить закрыть глаза. Убрать одну игрушку. Какой игрушки не хватает?

Игру можно усложнить:

Увеличив количество игрушек.

Ничего не убирать, только менять игрушки местами.

4. Игра «Рисуем на память узоры».

Цель: развивать зрительную память.

Ход игры: На листе бумаги нарисован узор. Предложить детям в течение 1 минуты посмотреть на этот узор и запомнить его. После этого узор убрать. Предложить детям воспроизвести его по памяти. Во время этой игры развивается не только память, а также мелкая моторика рук.

5. Игра «Бусы».

Цель: развивать зрительную память.

Ход игры: Попросите ребёнка внимательно посмотреть из каких геометрических фигур сделаны бусы, в какой последовательности они расположены, а затем нарисовать такие же бусы на листе бумаги.

6. Игра «Внимание».

Цель: развивать зрительную память.

Ход игры: Нарисовать на листе бумаги картинку, которую в течение 10 сек. вам показывал взрослый.

Развитие пространственных представлений

Формирование пространственных представлений: слева, справа, вверху, внизу, впереди, сзади, далеко, близко.

1. Игра «На плоту».

Дети стоят на ковре на одинаковом расстоянии друг от друга. Каждый стоит на воображаемом плоту. Логопед задаёт индивидуально вопросы детям, при этом постоянно просит их изменить направление. Например, Петя, кто стоит у тебя слева; Маша, кто стоит сзади тебя; Серёжа, кто стоит перед тобой; все повернулись налево; Таня, кто стоит слева от тебя, и т.д.

2. Игра «Колокольчик».

Все дети сидят на ковре, один из них – водящий, он закрывает глаза. Ведущий (логопед) отходит в какую-нибудь сторону и звонит в колокольчик. Тот, кто водит, должен назвать, – откуда слышен звон. Если называет верно, то становится ведущим.

3. Игра «Скажи наоборот».

Эту игру можно проводить как со всеми детьми, так и с 1-2. Логопед называет пространственные ориентиры, а ребёнок, получивший знак (мяч, стрелка, фишка и т.п.), называет ориентир, противоположный по значению. Например: лево – право, верх – низ, и т.д.

4. Игра «Магазин».

В этой игре могут принимать участие двое детей или две подгруппы детей. Они сидят друг напротив друга, отгородившись ширмой. У каждого одинаковый набор картинок (продукты, игрушки, канцтовары, одежда) и карточка, имитирующая полку магазина. Один ребёнок выкладывает картинки на своей карточке и называет место расположения каждой из них.

Другой ребёнок старается воспроизвести всё в точности по инструкции.

Затем, убрав ширму, дети могут сравнить оба «магазина».

Формирование умений детей занимать определенное пространственное положение по заданному условию (от себя, от предмета).

1. Игра «Отгадай где?».

Логопед предлагает детям встать в кружок на ковре и посмотреть, какие предметы или кто из детей находится слева, справа, сзади, впереди них. За каждый правильный ответ ребёнок получает фишку. В конце игры подсчитывается количество полученных очков-фишек у каждого ребёнка.

2. Игра «Корабли».

Все дети садятся вдоль одной из сторон ковра, на котором лежат табуретки (в виде перевёрнутых контейнеров) на одинаковом расстоянии друг от друга: 3-4 ряда по 3 шт. в каждом ряду. Это «острова» в море, а каждый из детей будет по очереди «кораблём». На каждом острове кто-то живёт (игрушка или карточка с изображением животного спрятана под табуреткой). Ребёнок выбирает к кому он отправится, а воспитатель даёт ориентиры, указав место отправной точки. Добравшись до нужного «острова» ребёнок поднимает табуретку, чтобы убедиться в правильности выполнения задания.

Вариант 1: логопед даёт поэтапные направления движения. Например, пройди вперёд два острова, поверни налево, пройди ещё один остров, поверни направо, пройди ещё один остров – ищи.

Вариант 2: логопед даёт ориентир расположения «острова» относительно других. Например, этот «остров» синего цвета, находится слева, а перед ним – белый «остров».

Вариант 3: логопед даёт ребёнку схему расположения «островов» и даёт указания по схеме, после чего ребёнок пытается найти нужный «остров» на ковре. Например, на схеме (3x3) нужный «остров» справа наверху, и т.п.

3. Игра «Где я сяду».

Эту игру рационально проводить перед занятием, чтобы рассадить детей на определённые места. Все дети собираются на ковре. На столах лежат перевёрнутые карточки (это может быть личный бэдж ребёнка, парная картинка и т.п.). Логопед даёт каждому инструкцию, по которой ребёнок должен отыскать своё место, а карточка даст возможность самому проверить правильность выбора. Например, Марина, подойди к столу, который

находится перед дверью, слева от окна. Сядь за этим столом справа. Миша, подойди к столу, который стоит между столом воспитателя и шкафом, лицом к окну, сядь слева, и т.д.

4. Игра «Давай меняться».

Дети стоят на ковре на одинаковом расстоянии друг от друга. Логопед даёт инструкции по передвижению в пространстве кому-то одному из детей для нахождения определённого места в пространстве по заданным ориентирам. Например, Саша, встань так, чтобы справа от тебя была стена, а перед тобой была Полина. Если Саша отыскал место верно, то ребёнок, стоящий на этом месте, встаёт на Сашино место.

Формирование умений детей определять словом положение того или иного предмета по отношению к другому.

1. Игра «Что изменилось?».

Перед детьми на столе в 2 (3) ряда расположены игрушки, по 3 (4) в каждом ряду. Ведущий предлагает всем детям посмотреть и запомнить расположение игрушек. Затем дети закрывают глаза.

Вариант 1: ведущий убирает какую-нибудь игрушку и просит назвать её и то место, где она находилась. Например, исчез дракоша, который был внизу между щенком и попугаем.

Вариант 2: ведущий меняет местами две игрушки и просит назвать то место, где они были первоначально. Например, поросёнок сидел внизу слева, а мышка – наверху между щенком и телёнком.

В роли ведущего может быть как логопед, так и ребёнок.

2. Игра «Новоселье».

В этой игре дети используют настенные полки для игрушек в виде домиков и небольшие игрушки (животные). Каждый из детей по очереди должен «заселить» дом по заданной инструкции. Например, внизу квартиры получили: мышка, козлёнок и обезьянка, причём козлёнок – слева, а обезьянка – между мышкой и козлёнком, и т.д.

Эту игру целесообразно проводить с небольшой подгруппой детей (2-3 человека). В роли ведущего вначале выступает воспитатель, в дальнейшем необходимо привлекать детей, - это будет способствовать закреплению и расширению их активного словарного запаса.

Формирование умений ориентироваться в движении.

1. Игра «Куда пойдёшь и что найдёшь».

Перед игрой все дети рассаживаются полукругом перед полками с игрушками. Один из детей поворачивается лицом ко всем детям, но при этом не видит, куда воспитатель спрятал игрушку. Затем ведущий даёт инструкции этому ребёнку. Например, сделай 2 шага вперёд, 3 шага влево, ещё 1 шаг вперёд, ищи на нижней полке. В роли ведущего вначале выступает воспитатель, затем – это может быть ребёнок, правильно выполнивший инструкцию.

2. Игра «Найди магнит».

Перед детьми на магнитной доске разнообразные магниты. Каждый из них загадывает, – какой магнит он будет искать с закрытыми (завязанными) глазами. Дети по очереди выходят к доске, чтобы найти «свой» магнит, при этом остальные дети дают подсказки, где искать. Например, выше, выше, ещё выше, левее, чуть-чуть вниз.

3. Игра «Синхронное плавание».

Дети стоят на ковре на одинаковом расстоянии друг от друга. Логопед даёт инструкции по передвижению в пространстве одновременно всем детям, иногда изменяя их направление относительно друг друга. Например, все сделали шаг вперёд, шаг вправо, два шага влево, повернулись вправо, сделали шаг назад и т.д.

Формирование умений ориентироваться на плоскости (ориентировка на листе бумаги, т.е. в двумерном пространстве).

1. Игра «Назови соседей».

Для этого используется лист бумаги, на котором хаотично расположены изображения различных предметов.

Вариант 1: логопед просит найти изображение какого-то предмета и определить:

- что изображено справа от него,
- что нарисовано под ним,
- что находится вверху справа от заданного предмета, и т.п.

Вариант 2: логопед просит назвать или показать предмет(ы), который(е) находятся:

- в правом верхнем углу,
- вдоль нижней стороны листа,
- в центре листа, и т.п.

2. Игра «Лабиринт Гарри Поттера».

Логопед раздаёт каждому ребёнку лист, на котором нарисован лабиринт и стрелочной указано начало пути. Затем детям предлагается помочь найти дорогу к кубку, для этого необходимо выполнить инструкции,

а затем проверить правильность их выполнения. Вначале лист с лабиринтом надо расположить так, чтобы вход в него был слева (справа, вверху, внизу), затем идти по нему (вести линию) до поворота, поворачивать в нужную сторону по инструкции. Например, вход в лабиринт внизу, идём вверх, влево, вверх, вправо, вниз. Дойдя до конца, дети могут себя проверить: воспитатель этот же маршрут нарисовал маркером на пленке, наложив её на свой лист, ребёнок видит – весь ли путь он проделал верно.

2. Игра «Я еду на машине».

Перед каждым ребёнком лист бумаги (А3) и маленькая машинка. Вариант 1.

Дети, слушая инструкции логопеда, передвигают машинку в

нужном направлении. Например, в правом нижнем углу листа – гараж, оттуда мы поедем по нижней стороне листа в школу. Она находится в левом нижнем углу, а после школы мы поедем в зоопарк, который находится в правом верхнем углу, и т.д.

Вариант 2. Логопед начинает игру, дети по очереди придумывают и проговаривают следующий ориентир.

3. Игра «Калейдоскоп».

Для игры детям предлагается нарисовать орнамент или наклеить готовые формы (геометрические фигуры, вырезанные картинки) и рассказать о своей работе. Для этого логопеду рационально будет дать тему работы. Например: «Закладка», «Коврик», «Лоскутное одеяло», «Пасхальное яичко», «Рамка для картины» и другие.

Развитие зрительного анализа и синтеза 1.Игра «Из каких фигур состоит рисунок?»

Детям демонстрируются различные рисунки, выполненные из геометрических фигур. К рисунку могут предлагаться следующие виды заданий:

- Назвать фигуры, из которых состоит рисунок.
- Подсчитать, сколько треугольников, квадратов, кругов и т.д. на данном рисунке.
- Сказать, какой рисунок состоит из 3 треугольников, из 4 прямоугольников, одного круга и одного квадрата и т.п.

2. Игра «Сложи картинку».

Необходимо наклеить на картон картинку и разрезать её на 15-20 неравных частей различной формы. Ребенок, рассматривая отдельные части, старается догадаться, что изображено на картинке, и сложить её. Если упражнение проводится с группой детей, то посередине стола смешиваются части нескольких картинок. Каждый ребёнок получает целую картинку и выбирает подходящие детали из общей кучки.

Можно не давать целую картинку, а только назвать её. Например: «Сейчас Миша будет складывать лисичку, а Вера - зайчика» и т.д. Это более сложный вариант упражнения.

3. Игра«Колумбово яйцо».

Ребенку предлагается набор частей колумбова яйца и образцы фигур, которые можно выложить из них. Если ребенок испытывает значительные трудности, нужно предложить трафарет фигуры. После того как дети освоят выкладывание фигур по образцам, можно попросить их придумать свои собственные фигуры, зарисовать их.

Развитие мелкой моторики

I. Упражнения на развитие мелкой моторики Массаж и самомассаж

1. Массаж и самомассаж рук (с мячом-ежиком).
 - Я мячом круги катаю, (мяч между ладоней)
 - Взад-вперед его гоняю, (смена рук)
 - Им поглажу я ладошку, (соответственно)
 - Будто я сметаю крошку, (смена рук)
 - И сожму его немножко, (соответственно)
 - Как сжимает лапу кошка (смена рук)
 - Каждым пальцем мяч прижму (соответственно)
 - И другой рукой начну (смена рук)
 - А теперь последний трюк:
 - Мяч летает между рук, (переброс мяча)
2. Самомассаж ладоней.

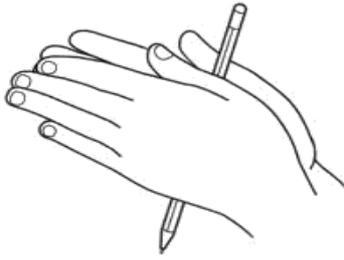
Исходное положение:

Соединить ладони пальцами вперед. Карандаш располагается в вертикальном положении между ладонями и осуществляет функции массажера.

Содержание упражнения:

Перемещать ладони вперед-назад, передвигая карандаш только мягкими частями ладоней.

Дозировка: до 5 движений с ориентировкой на ведущую руку.



«Карандаш в руках катаю

Свои ручки разминаю

Раз, два, три, четыре, пять

Буду карандаш катать»

3. Пружинка.

Исходное положение:

Взять карандаш вертикально подушечками указательного и большого пальцев.

Содержание упражнения:

Сжимать карандаш, с силой пружиня ее, как бы желая расплющить. Напряжение мышц при сжатии чередуется с их расслаблением. Перехватить карандаш в вертикальном положении большим и средним пальцами, большим и безымянным, большим пальцем и мизинцем. Снова выполнять пальцами пружинящие движения.

После того как все пальцы подпружинили, положить карандаш на стол и стряхнуть кисть руки, расслабляя ее.

Дозировка: 2-3 раза для каждой комбинации пальцев.



«Я пружинку буду жать

Ручки буду разминать

Как сожму я всю пружинку

Сразу буду молодчинка»

4. Качели.

Исходное положение:

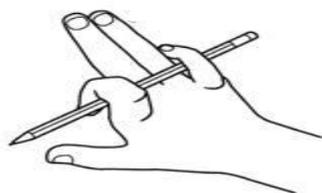
Зажать карандаш в горизонтальном положении четырьмя пальцами.

Содержание упражнения:

Попеременно нажимайте то указательным пальцем, то мизинцем на концы карандаш.

Это напоминает катание на качелях, устроенных из длинной доски.

Дозировка: 2-3 раза.



«Птицы с юга прилетели

И построили качели»

5. Дудочка.

Исходное положение:

Взять карандаш как обычно держат дудочку.

Содержание упражнения:

Вариант А: Поднимать и опускать пальцы в произвольном порядке и темпе, имитируя игру на дудочке.

Вариант Б: Нажимать на «дудочку» всеми пальчиками последовательно, высоко их поднимая.

Дозировка: произвольная, с расслаблением кисти руки после выполнения упражнения.



«Я на дудочке играю
Всех в округе забавляю»

Пальчиковые игры

1. «Пальчики»

Соединяют большой палец правой руки с указательным пальцем левой. Потом – большой палец левой руки с указательным пальцем правой руки и проговаривают стишок:

- Наши пальчики, как ноги,
- Побежали по дороге.
- Очень быстро мы бежали,
- Но споткнулись и

упали. 2. «Кольца».

Поочередно соединять подушечку каждого пальца с большим пальцем, образуя колечко. Изначально на правой, затем на левой. А в конце занятия – синхронные движения на обеих руках.

Раз, два, три, четыре, пять,

Вышли пальчики гулять.

Раз, два, три, четыре, пять,

Будем пальчики считать.

3. «Замок».

Сцепить пальцы в замок и встряхивая «замком», произносить

На двери висит замок,

Кто его открыть бы смог?

Постучали, постучали, (не расцепляя пальцев, постучать ладонями)

Покрутили, покружили (покрутить сцепленными пальцами),

Потянули, потянули

И открыли! (расцепить пальцы, развести руки в стороны).

4 «Пальчики гуляют».

Пошли пальчики гулять,

А вторые – догонять.

Третьи пальчики – бегом,
А четвертые пешком.
Пятый пальчик поскакал
И в конце пути упал.

5. «Утята».

Поочередно сгибать сначала все пальцы правой, а затем левой руки, начиная с большого. Со звуков «пи-пи-пи» ритмично сгибать и разгибать пальцы обеих рук.

Раз-два – шли утята.

Три-четыре – за водой.

А за ними плелся пятый.

Позади бежал шестой.

А седьмой от них отстал.

А восьмой уже устал.

А девятый всех догнал.

А десятый испугался –

Громко-громко запищал:

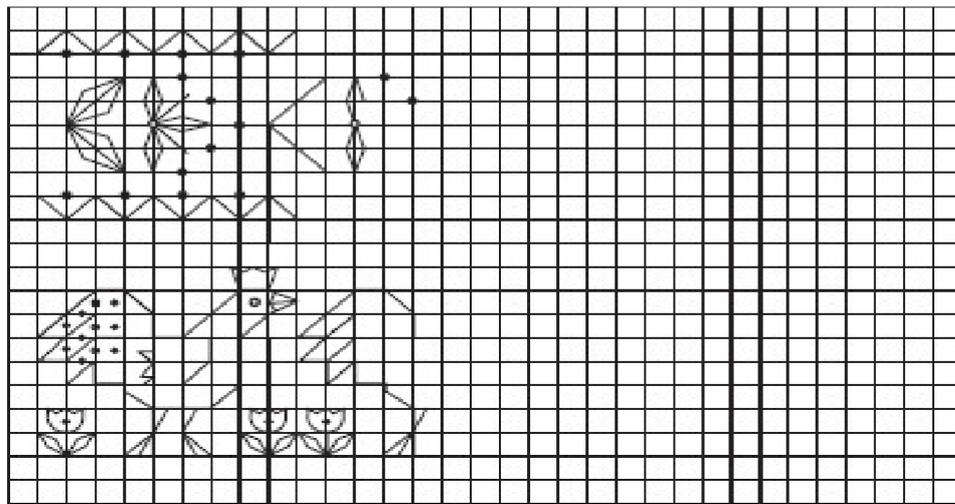
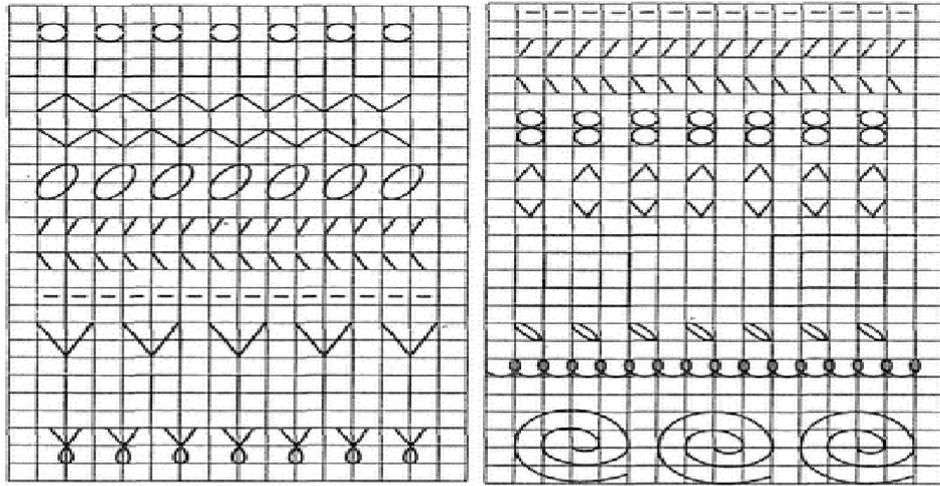
– Пи-пи-пи!

– Не пищи!

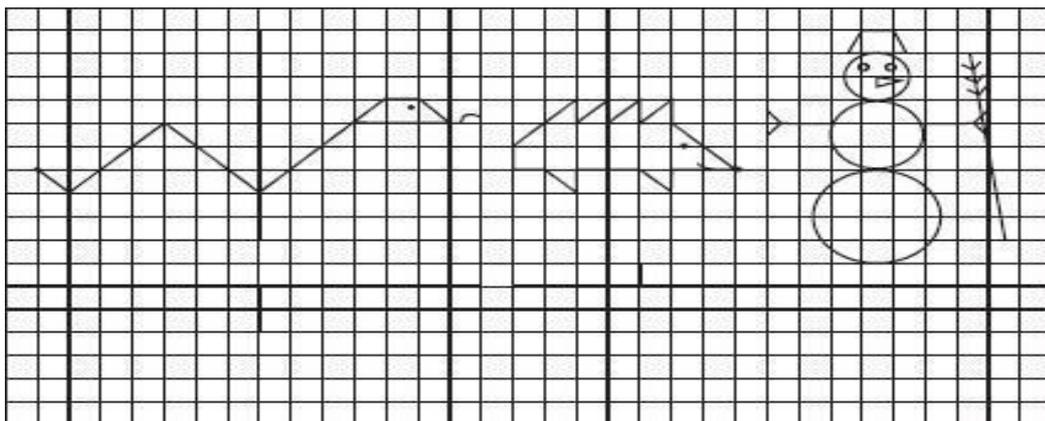
Мы тут рядом, поищи!

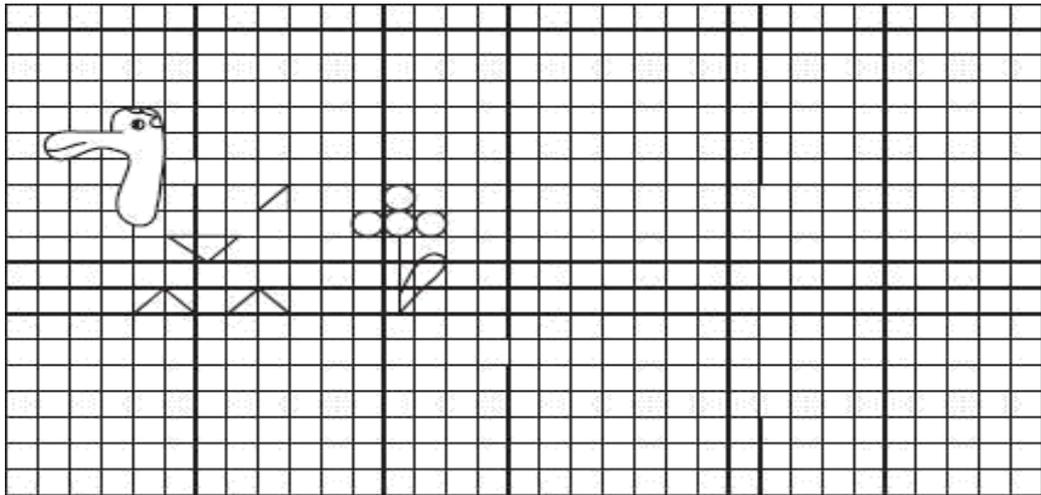
II. Упражнения на развитие зрительно-пространственной координации при копировании контуров предметов

1. Упражнение «Продолжи узор».

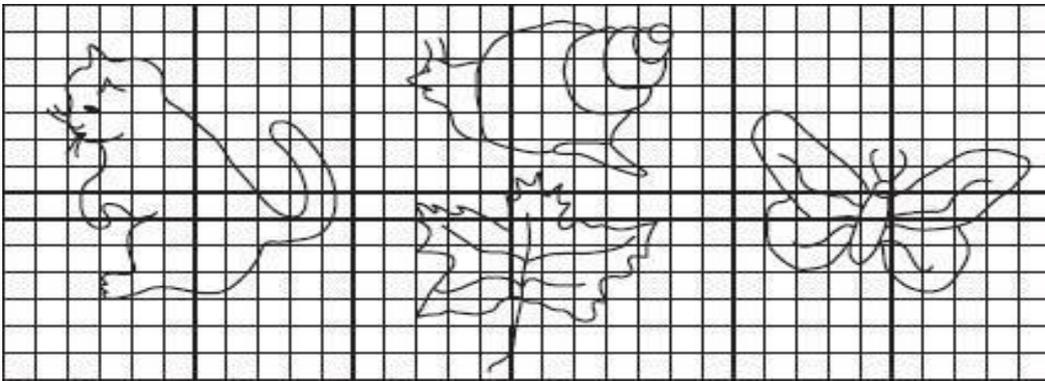


2. Упражнение «Закончи узор по клеточкам».

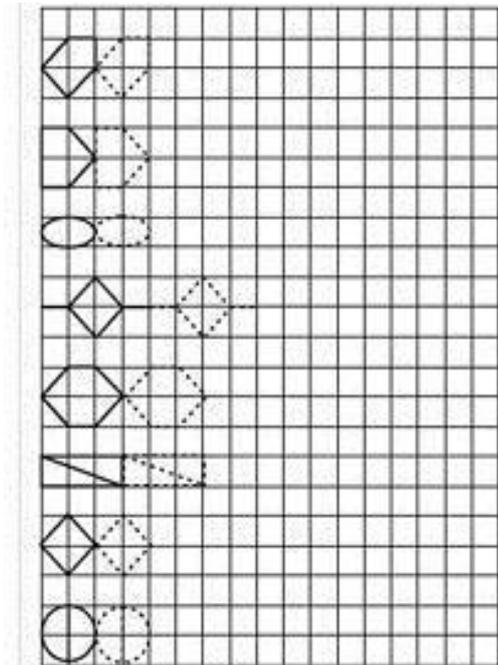
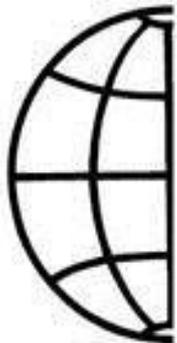
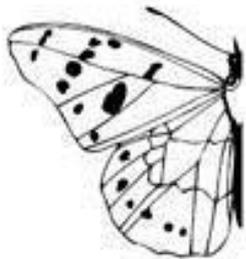




3. Упражнение «Нарисуй такой же рисунок».



4. Упражнение «Дорисуй картинку и продолжи узор».



III. Упражнения на развитие пространственно-графической ориентации

1. Упражнение «Слева, справа, ниже, выше - нарисуй, как услышишь».

Перед выполнением упражнения подготовьте лист бумаги, в середине которого нарисуйте круг.

Главная цель данного задания – научиться ориентироваться в пространстве, применяя термины «лево», «право», «верх», «низ», «между», «над», «под», «за» и т. д. Упражнение не требует предварительной подготовки.

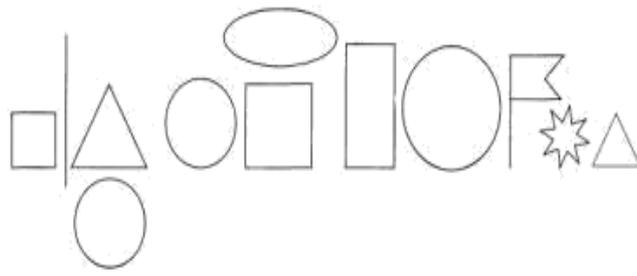
Ребенку дается следующая инструкция:

Слева, справа, ниже, выше – нарисую, как услышу – правило, по которому ты должен выполнять новое задание.

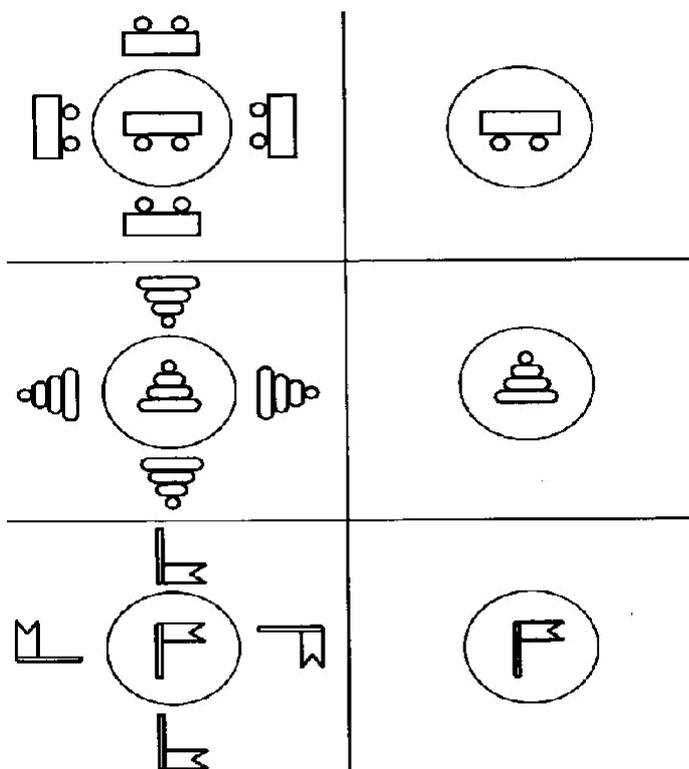
Перед тобой нарисован круг.

1. Слева от него нарисуй треугольник, а справа от круга квадрат.
2. Справа от квадрата на некотором расстоянии нарисуй круг, но так, чтобы он был больше уже нарисованного.
3. Между большим кругом и квадратом нарисуй прямоугольник.
4. Слева от треугольника нарисуй маленький квадрат. Он должен быть меньше треугольника.
5. Выше большого квадрата нарисуй овал. Под треугольником нарисуй круг. Между маленьким квадратом и треугольником нарисуй линию. Справа от большого круга нарисуй флажок.
6. Правее флажка, на некотором расстоянии от него нарисуй треугольник, который меньше уже имеющегося.
7. Слева от маленького треугольника, но справа от флажка нарисуй снежинку.

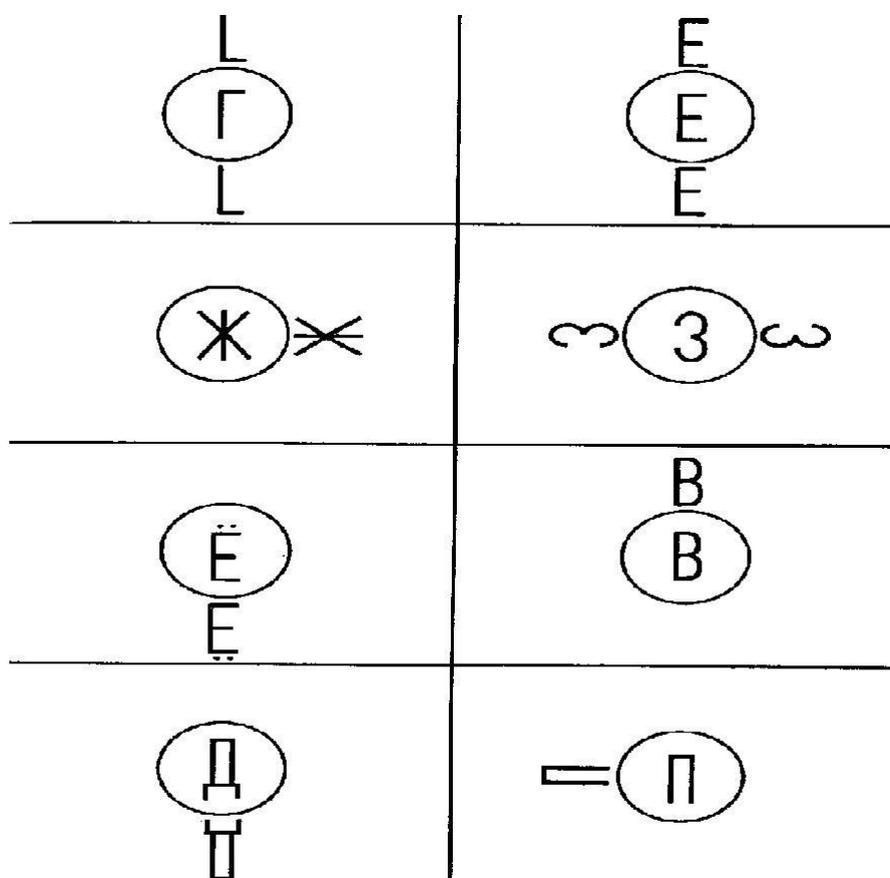
Вот какой, примерно, рисунок должен получиться у ребенка.

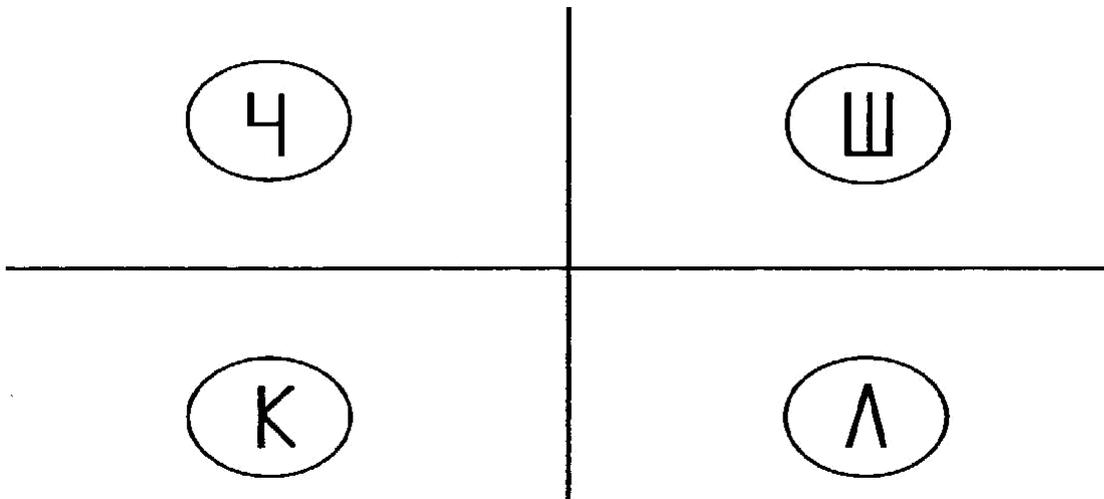


2. Упражнение «Перерисуй-ка».

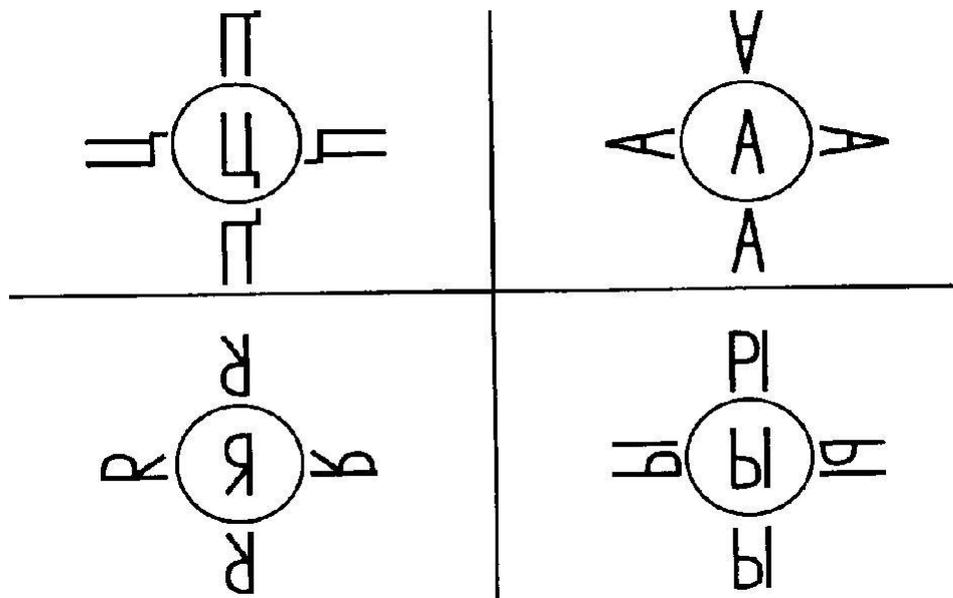


3. Упражнение «Дорисуй буквы».



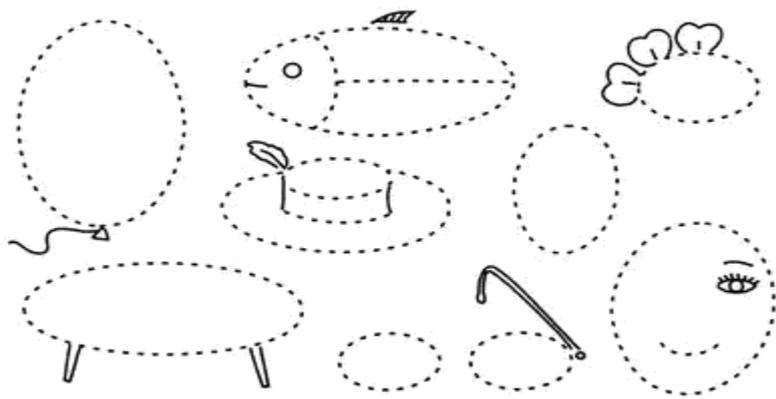


4. Упражнение «Найди ошибки».



IV. Упражнения на развитие направленных движений руки

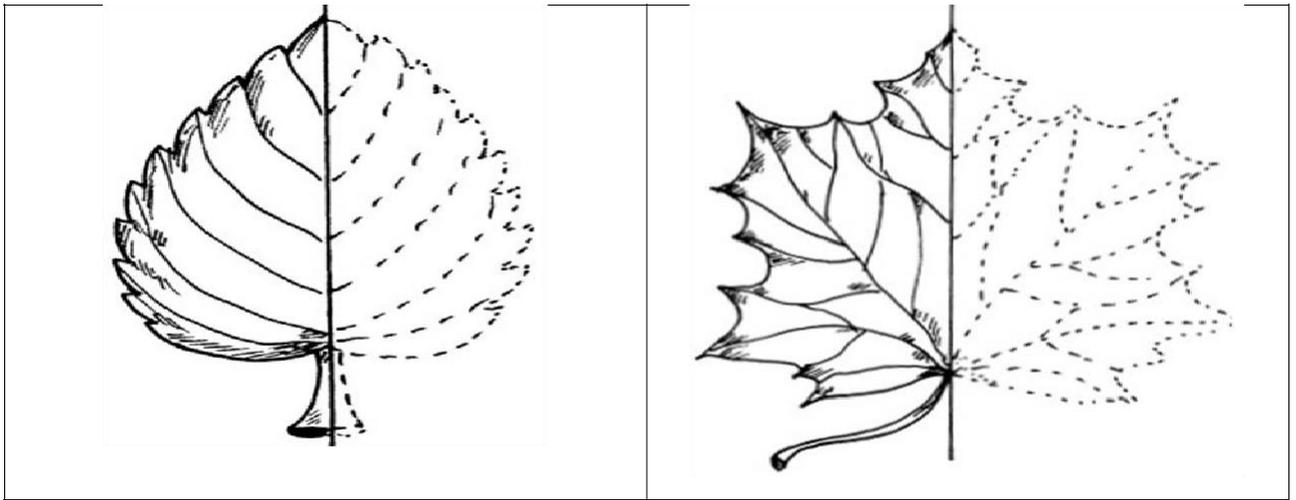
1. Упражнение «Обведи по точкам».



2. Упражнение «Обведи по контурам».

Соедини точки для того, чтобы получился завершенный рисунок.





3. Упражнение «По точкам».

Соедините точки прямыми линиями, обведите пунктирные линии

①

a) б) в)

②

a) б) в)

③

a) б) в)

④

a) б) в)

⑤

a) б) в)

⑥

a) б) в)

⑦

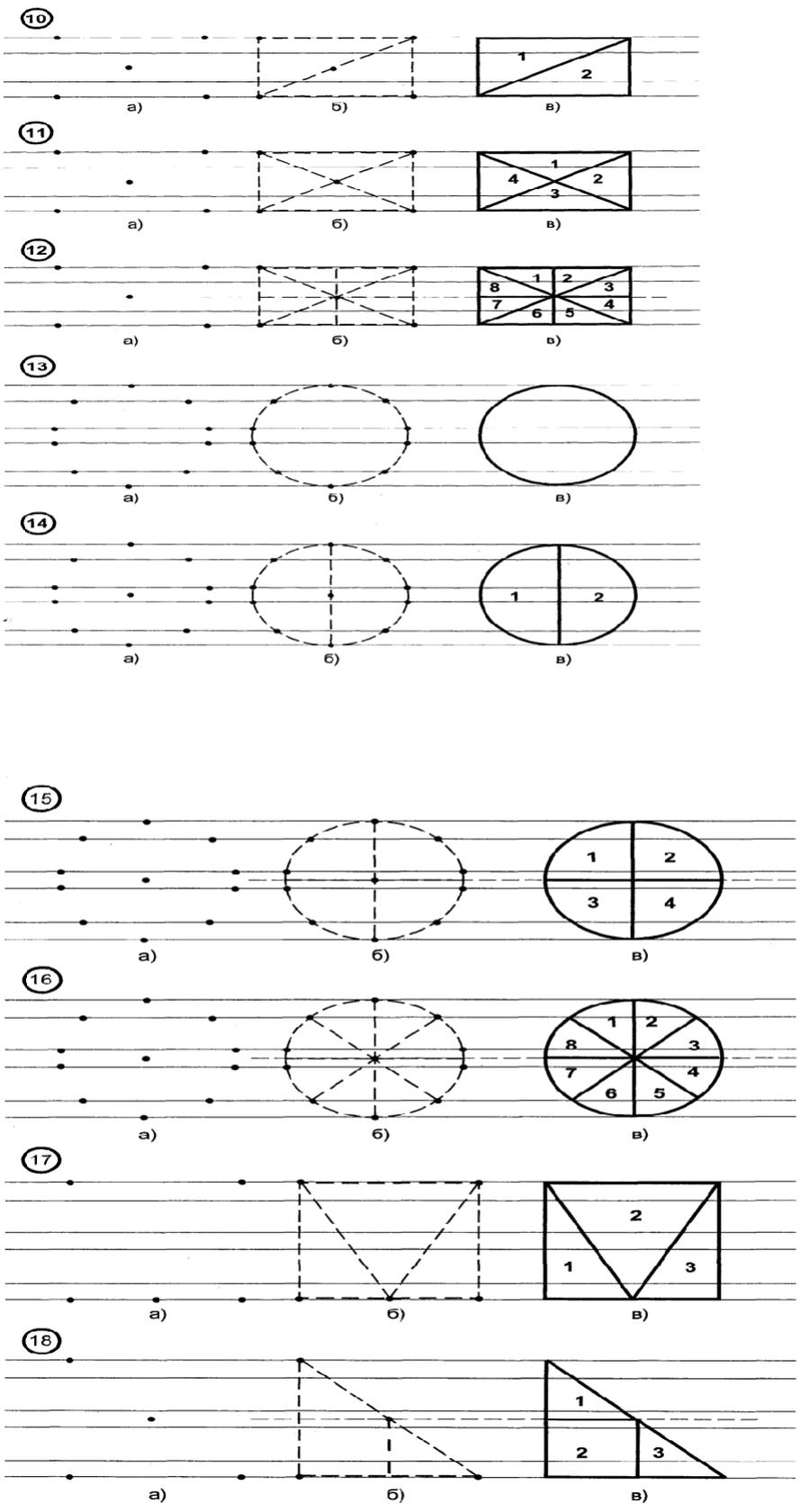
a) б) в)

⑧

a) б) в)

⑨

a) б) в)



ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Результаты исследования нарушений предпосылок письма у дошкольников с недостатками звукопроизношения (контрольный эксперимент)

Таблица 1

Результаты исследования мелкой моторики дошкольников с ОНР

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

Таблица 2

Результаты исследования графомоторных навыков у дошкольников с недостатками звукопроизношения

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

Таблица 3

Результаты исследования зрительно-пространственного восприятия у дошкольников с недостатками звукопроизношения

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

Таблица 4

Результаты исследования неречевых предпосылок письма у дошкольников с недостатками звукопроизношения

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

Таблица 5

Результаты исследования звукопроизношения у дошкольников с недостатками звукопроизношения

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

Таблица 6

Результаты исследования фонематического восприятия у дошкольников с недостатками звукопроизношения

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

Таблица 7

Результаты исследования фонематического анализа у дошкольников с недостатками звукопроизношения

№	Имя ребенка	Пробы			Средний балл	Уровень
		1.	2.	3.		
1.	Вика Л.	2	1	2	1,6	ниже среднего
2.	Дима К.	2	2	2	2	ниже среднего
3.	Егор Л.	1	1	2	1,3	низкий
4.	Жанна И.	2	2	2	2	ниже среднего
5.	Женя С.	1	2	1	1,3	низкий
6.	Иван К.	2	3	2	2,3	средний

7.	Миша М.	3	2	2	2,3	средний
8.	Сережа Л.	1	2	1	1,3	низкий
9.	Света Ч.	2	1	2	1,6	ниже среднего
10.	София Ч.	2	2	2	2	ниже среднего

Таблица 8

Результаты выявления уровня сформированности фонематического синтеза у дошкольников с недостатками звукопроизношения

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

Таблица 9

Результаты исследования сформированности фонематических представлений у дошкольников с недостатками звукопроизношения

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

Результаты исследования речевых предпосылок письма у
Дошкольников с
недостатками
звукопроизношения

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

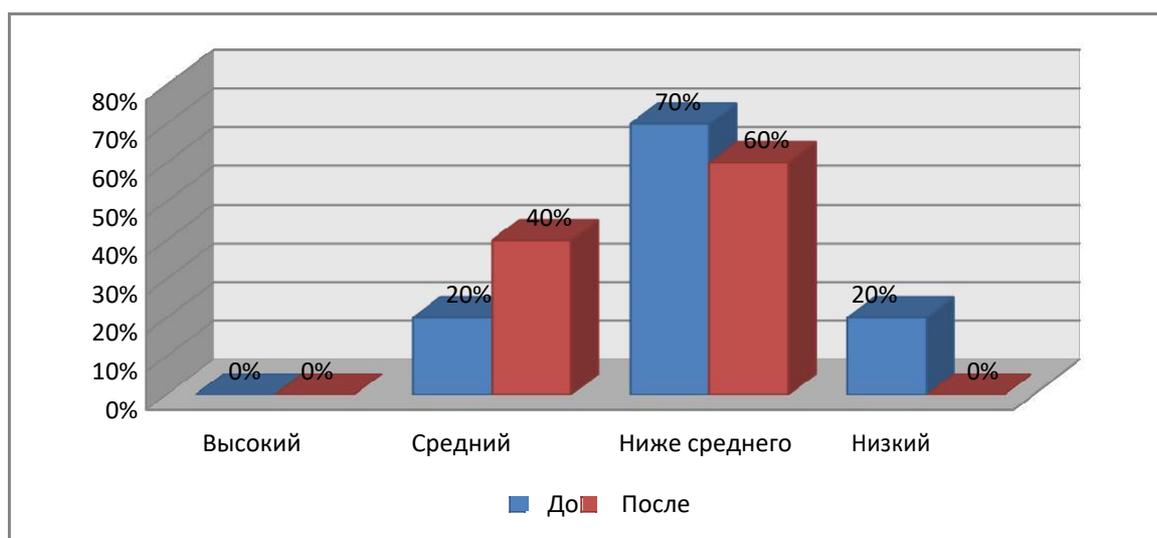


Рис. 11. Сравнительный анализ исследования мелкой моторики у дошкольников с недостатками звукопроизношения до и после обучающего эксперимента

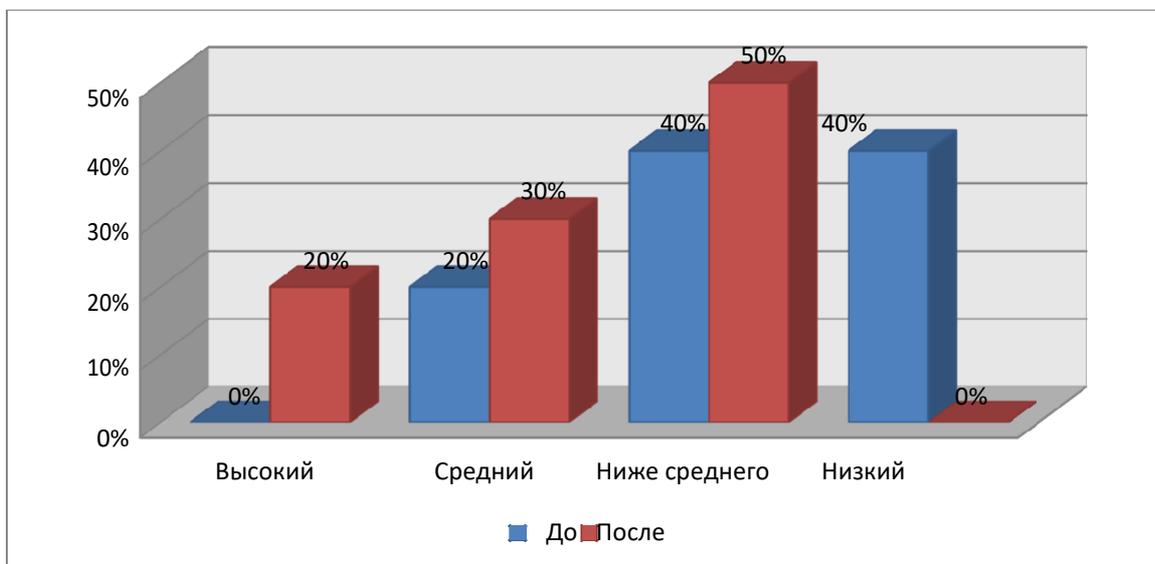


Рис. 12. Сравнительный анализ исследования графомоторных навыков у дошкольников с недостатками звукопроизношения до и после обучающего эксперимента

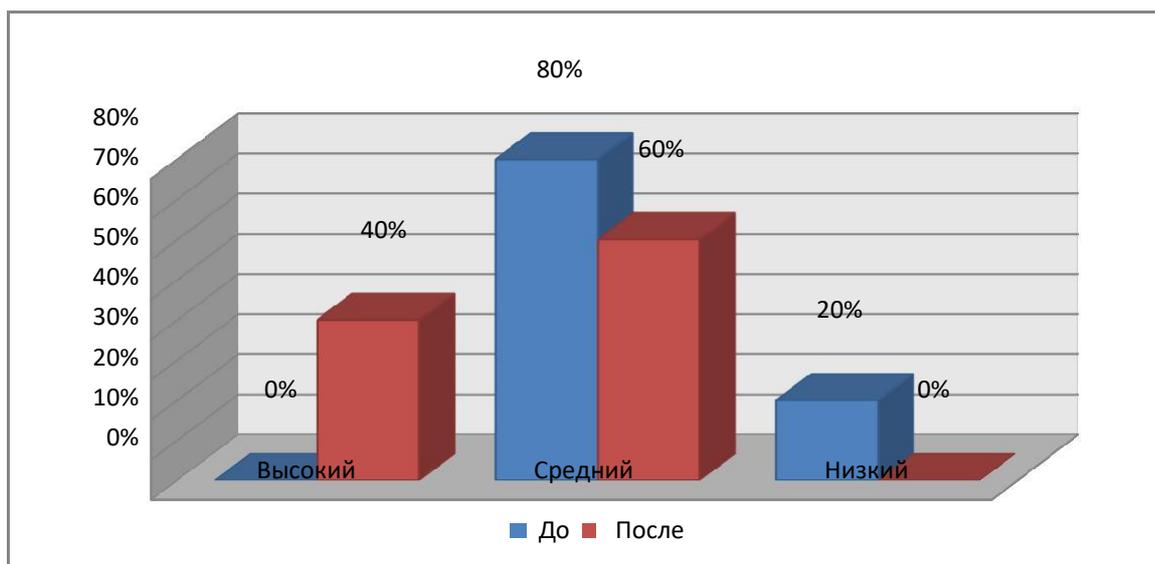


Рис.13 Сравнительный анализ исследования зрительно-пространственного восприятия у дошкольников до и после обучающего эксперимента

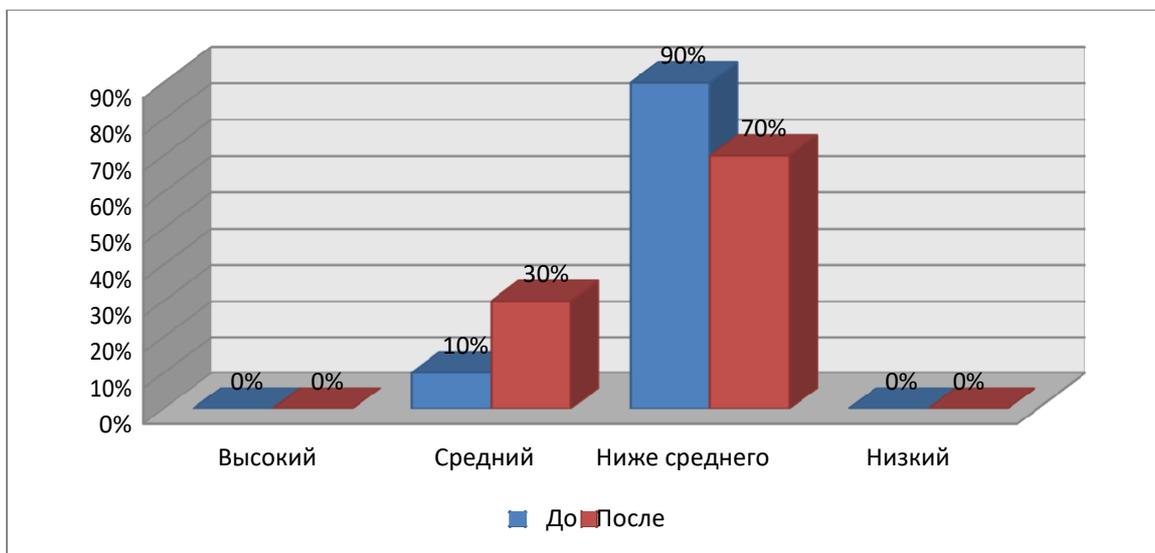


Рис. 14. Сравнительный анализ исследования неречевых предпосылок письма у дошкольников с недостатками звукопроизношения до и после обучающего эксперимента

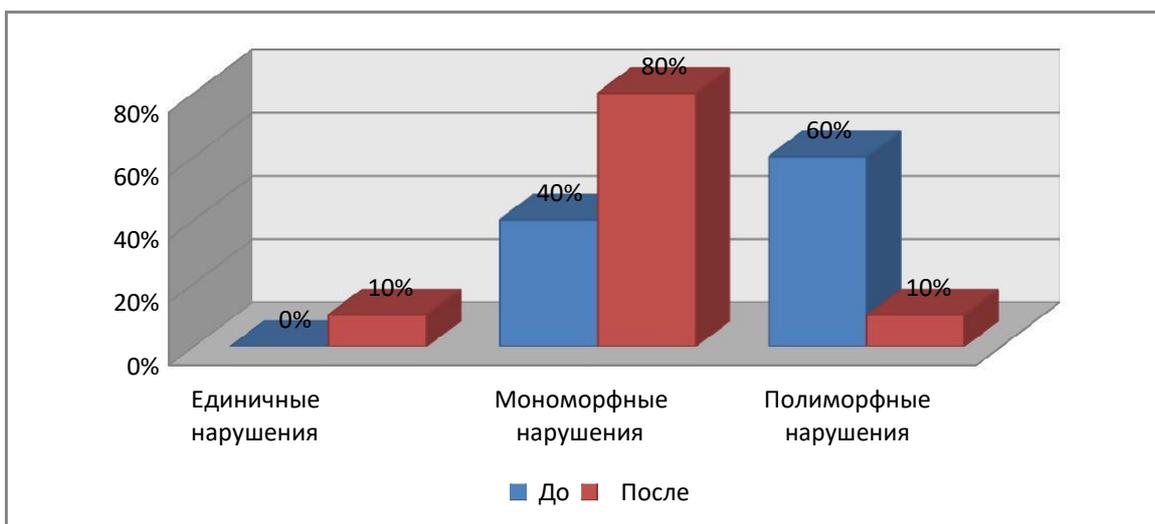


Рис. 15. Сравнительный анализ исследования типов нарушений звукопроизношения у дошкольников с недостатками звукопроизношения до и после обучающего эксперимента

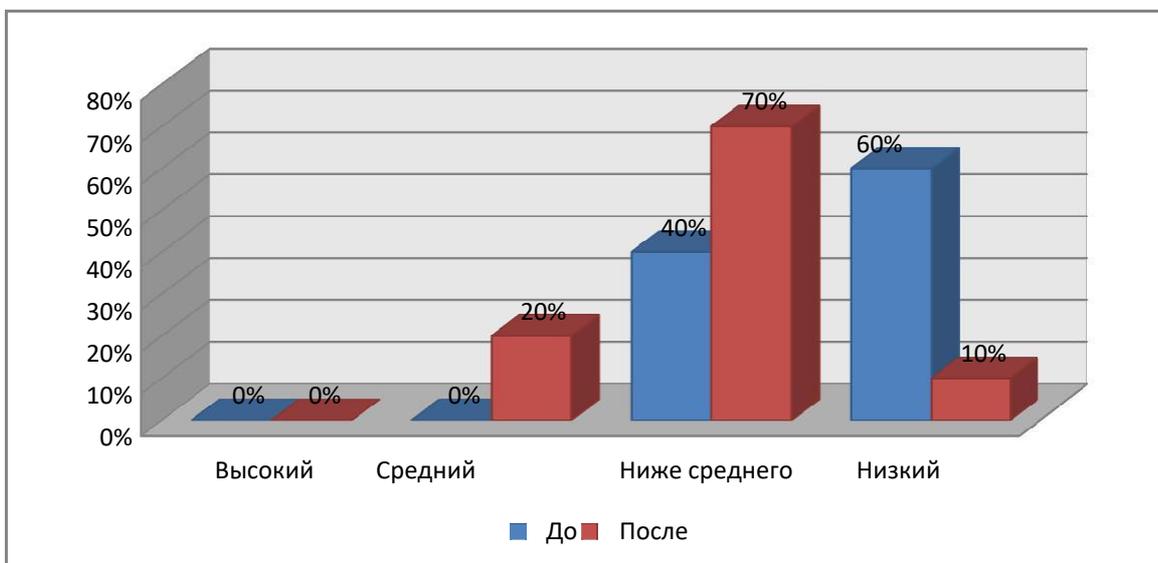


Рис. 16. Сравнительный анализ исследования фонематического восприятия у дошкольников с недостатками звукопроизношения до и после обучающего эксперимента

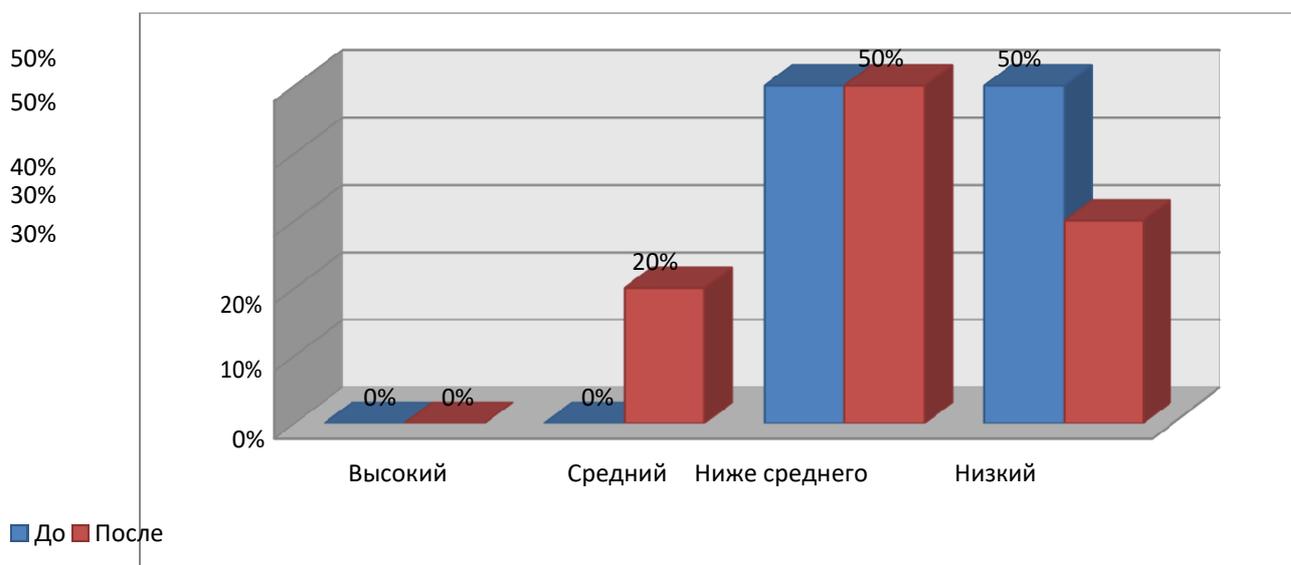


Рис. 17. Сравнительный анализ исследования фонематического анализа у дошкольников с недостатками звукопроизношения до и после обучающего эксперимента

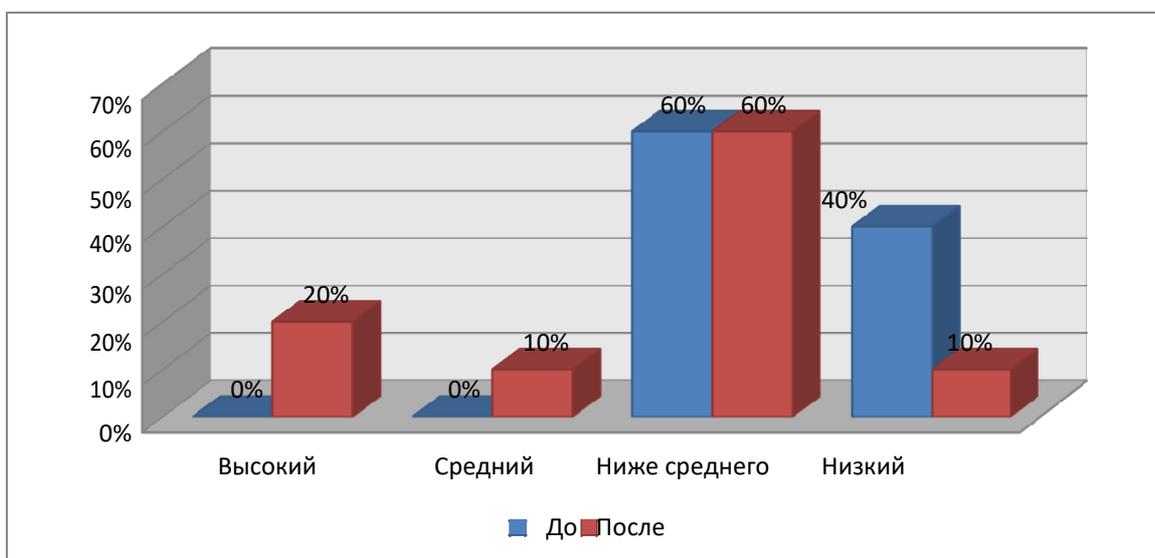


Рис. 18. Сравнительный анализ исследования фонематического синтеза у дошкольников с недостатками звукопроизношения до и после обучающего эксперимента

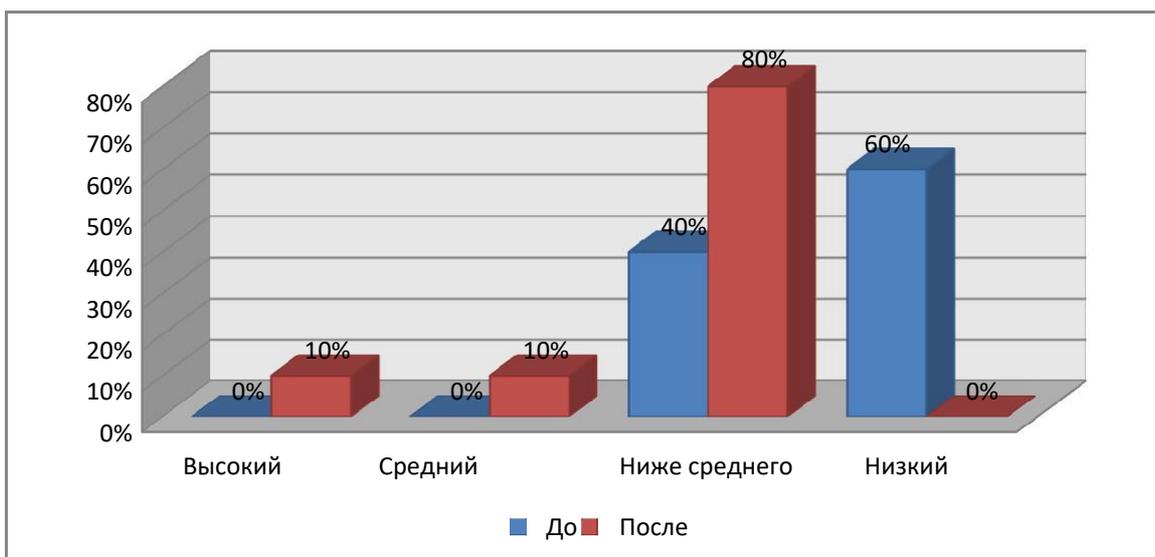


Рис. 19. Сравнительный анализ исследования фонематических представлений у дошкольников с недостатками звукопроизношения до и после обучающего эксперимента

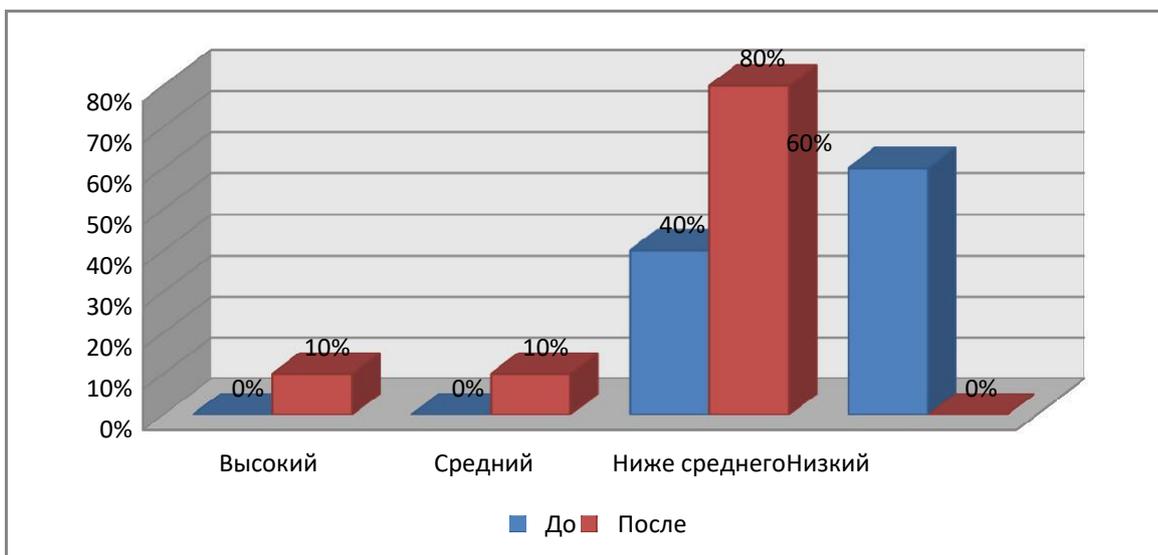


Рис.20. Сравнительный анализ исследования речевых предпосылок письма у дошкольников с недостатками звукопроизношения до и после обучающего эксперимента