



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

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

**Формирование функционального базиса чтения у детей старшего
дошкольного возраста со стертой дизартрией
на занятиях по обучению грамоте**

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03. Специальное дефектологическое образование
код, направление

Направленность программы бакалавриата
«Логопедия»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

62,06 % авторского текста
Работа реценз. к защите
рекомендована/не рекомендована
« 1 » 03 20 23 г. пр. 1
зав. кафедрой

Дружинин (название кафедры) ФИО

Выполнила:

Студентка группы ЗФ 506-101-5-1
Полонская Людмила Викторовна
Научный руководитель:
к.п.н, доцент
Шереметьева Елена Викторовна

Шереметьева

Челябинск

2023

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1 Теоретические основы изучения особенностей формирования функционального базиса чтения у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией	
1.1 Понятие функционального базиса чтения в психолого-педагогической литературе.....	6
1.2 Механизмы формирования функционального базиса чтения у детей старшего дошкольного возраста.....	9
1.3 Клинико-психолого-педагогические характеристики детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.....	17
1.4 Потенциал занятий по подготовке к обучению грамоте в формировании функционального базиса чтения.....	21
Выводы по 1 главе.....	25
Глава 2 Экспериментальная работа по формированию функционального базиса чтения у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией	
2.1 Организация и содержание диагностики функционального базиса чтения детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.....	27
2.2 Особенности функционального базиса чтения у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.....	35
2.3 Логопедическая работа по формированию функционального базиса чтения у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией на занятиях по подготовке к обучению грамоте.....	49
Вывод по 2 главе	59
Заключение.....	60
Список использованных источников.....	63
Приложение.....	68

ВВЕДЕНИЕ

Современные требования к эффективности обучения грамоте становятся выше из года в год. Поэтому основное внимание педагогов и психологов обращено к проблеме обучения и формированию первоначальных навыков чтения у детей старшего дошкольного возраста. Готовность к обучению чтению является одной из основ овладения навыками чтения, письменной речи и школьного обучения в целом.

При определении уровня готовности ребенка к обучению чтению многие исследователи используют понятие «функциональный базис чтения».

В работах Г.А. Каше, Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной основными критериями для определения начала обучения чтению детей с различными нарушениями речи аналитико-синтетическим методом стали не возрастные показатели, а состояние структурных компонентов речи и сформированность психических процессов, обеспечивающих функциональный базис чтения. Недостаточная сформированность компонентов функционального базиса чтения приводит к трудностям в формировании навыка чтения. Дети с трудом овладевают чтением отдельных слогов или читают побуквенно, медленно, с плохим пониманием прочитанного. Часто у таких детей снижается мотивация к чтению, и они отказываются читать, большинство из них составляет группу риска по дислексии.

Дети со стертой дизартрией – это особая категория дошкольников с недостаточными предпосылками для обучения чтению. К речевой симптоматике детей со стертой дизартрией относятся: нарушение звукопроизношения, просодической стороны речи, фонематических функций, лексико-грамматического строя речи. Поэтому эти дети могут испытывать значительные трудности в овладении чтением.

Проблема формирования первоначальных навыков чтения у детей со стертой дизартрией является предметом исследования известных специалистов в области логопедии. И хотя достаточно исследованы вопросы преодоления фонетико – фонематических, лексико – грамматических нарушений и отклонений в других компонентах функционального базиса чтения у детей с нарушениями речи, в логопедической теории и практике остаются открытыми вопросы формирования функционального базиса чтения на занятиях по подготовке к обучению грамоте.

Выше изложенное определило актуальность выбранной темы исследования «Формирование функционального базиса чтения у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией на занятиях по подготовке к обучению грамоте».

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать содержание логопедической работы по формированию функционального базиса чтения у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией на занятиях по подготовке к обучению грамоте.

Объект исследования: функциональный базис чтения у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.

Предмет исследования: особенности логопедической работы по формированию функционального базиса чтения у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией на занятиях по подготовке к обучению грамоте.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого – педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить особенности функционального базиса чтения у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.

3. Определить направления и комплекс упражнений по формированию функционального базиса чтения у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.

Методы исследования: теоретические (анализ психолого – педагогической и специальной литературы), эмпирические (изучение психолого – педагогической документации, констатирующий и формирующий эксперимент); количественная и качественная обработка полученных результатов.

База исследования. Исследование проводилось на базе МДОБУ детский сад комбинированного вида «Солнышко» п. Домбаровский Оренбургской области. В эксперименте приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО БАЗИСА ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

1.1 Понятие функционального базиса чтения в психолого-педагогической литературе

Чтение – одна из сложных и значимых форм речевой деятельности человека, которая выполняет психологические и социальные функции. В настоящее время чтение рассматривается как одна из высших интеллектуальных функций, как целенаправленная деятельность, которая может изменять взгляды, углублять понимание, воссоздавать опыт, влиять на поведение, совершенствовать личность [28].

В научной литературе как отечественной, так и зарубежной, изучению чтения уделено большое внимание. Вопросы, касающиеся данного навыка, обсуждались психологами (Б.Г. Ананьев, А.А. Люблинская, Д.Б. Эльконин и др.), нейропсихологами (А.К. Венедиктова, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова и др.), психофизиологами (А.П. Бизюк, Н.И. Жинкин), педагогов (А.К. Аксенова, Н.Н. Светловская и др.), логопедами (Р.И. Лалаева, М.Е. Хватцев), философами (В.Г. Афанасьев).

Поэтому целесообразно навык чтения рассматривать с учетом междисциплинарного подхода. Интерес исследователей к данной проблеме обусловлен огромной ролью чтения в образовании, воспитании и развитии человека.

При определении готовности ребенка к обучению чтению необходимо учитывать сформированность компонентов, определяющих способность овладеть навыком чтения, обозначаемых как «функциональный базис чтения» (А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, М.Н. Русецкая, Л.С. Цветкова, А.В. Лагутина).

А.Н. Корнев в функциональный базис чтения и письма включает следующие компоненты (рисунок 1)



Рисунок 1 – Компоненты функционального базиса письма и чтения по А.Н. Корневу

В структуру функционального базиса чтения, по мнению А.Н. Корнева, необходимо включать не только сформированность собственно языковых компонентов речи, но и не речевые компоненты: пространственное восприятие, пространственные представления, зрительное восприятие, зрительная память, слуховое восприятие, слуховая память, фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез, мелкая моторика, графомоторные навыки, зрительно-моторная координация, сукцессивные способности, произвольное внимание. [28]

А.В. Лагутина, в свою очередь, говоря о функциональном базисе чтения, включает в его структуру следующие компоненты (рисунок 2):



Рисунок 2 – Компоненты функционального базиса чтения по А.В. Лагутиной

Роль каждого из компонентов, входящих в функциональный базис чтения велика, поскольку только их гармоничное развитие и комплексный характер позволят ребенку овладеть грамотой и избежать в дальнейшем риска возникновения дисграфии и дислексии.

Р. И. Лалаева в своих работах выделила следующие составляющие функционального базиса чтения, которые обеспечивают успешное и быстрое становление навыка чтения [30]:

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

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

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

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

– интеллектуальный уровень развития ребенка (у ребенка должен быть достаточный запас знаний и представлений об окружающем, в противном случае читаемые слова не будут вызывать у ребенка конкретные зрительные образы и ассоциации, а чтения приобретет механический характер, не сопровождаемый пониманием смысла прочитанного).

Таким образом, для успешного обучения чтению у детей должны быть сформированы речевые и неречевые функции и процессы, которые составляют функциональный базис чтения: лексико-грамматической сторона речи, произношение звуков и слов сложного слогового состава, фонематические процессы, зрительное и акустическое восприятие, слухоречевая и зрительно-предметная память, конструктивный и динамический праксис и внимание.

1.2 Механизмы формирования функционального базиса чтения у детей старшего дошкольного возраста

Формирование навыка чтения на начальном этапе возможно лишь при достаточной сформированности следующих функций: фонематического восприятия (дифференциации и различении фонем), фонематического анализа (возможности выделения звуков из речи), зрительного анализа, зрительного мнестиса, оптико-пространственных представлений. (Т.В. Ахутина, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, Д.Б. Эльконин).

Известно, что формирование представленного навыка осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения. Наличие недостатков чтения в любом периоде его становления негативно отражается на изучении ребенком всех школьных предметов.

Для овладения навыком чтения необходимо: тонко различать звуки в слышимых словах (или в их частях – фонемах); уметь соотнести слышимый звук речи с определенным знаком, напечатанным в книге; научиться воспринимать не только каждую букву и по образовавшейся ассоциации воспроизводить соответствующий этому знаку «чистый звук»; нужно увидеть сочетание одной буквы с другой и в соответствии с этим изменить произношение нужного звука; все буквы в слове нужно произносить слитно, как целый звуковой комплекс; слово должно быть понято, т.е. получившаяся комбинация звуков должна быть понята как обозначение какого-либо знакомого ребенку предмета, действия, признака [28].

Следовательно, освоение грамоты – трудная работа для ребенка дошкольного возраста, она основана на точном слухо-зрительно-артикуляционном анализе и синтезе, на сочетании звуковой формы слова с его значением. Как упрочившийся способ действия, чтение в процессе своего формирования проходит ряд качественных этапов, каждый из которых тесно связан с предыдущим и последующим [28].

Т. Г. Егоров выделил следующие ступени («стадии») формирования деятельности чтения: овладение звукобуквенными обозначениями; послоговое чтение; становление синтетических приемов чтения; синтетическое чтение. Каждая из них характеризуется своеобразием, качественными особенностями, своими задачами и трудностями. [18]

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

Для ребенка, который только начинает читать, буква не является простейшим графическим элементом. Она сложна по своему графическому

составу, состоит из нескольких (чаще всего похожих друг на друга) элементов, различно расположенных в пространстве по отношению друг к другу.

Для того, чтобы отличить какую-либо букву, необходимо осуществить оптический анализ каждой буквы на составляющие ее элементы, что возможно только при достаточном развитии пространственных представлений у ребенка. Усвоив букву, он читает слоги и слова с ней. Однако читающий зрительно воспринимает сразу не целое слово или слог, а лишь отдельную букву, т. е. зрительное восприятие побуквенно [28].

Следующая ступень – слогового чтения, на которой обычно не встречается трудностей в узнавании букв и слиянии звуков в слоги.

Единицей чтения является слог, темп чтения еще довольно медленный, однако уже имеет место смысловая догадка, особенно при чтении конца слова. Также характерным для данной «стадии» является стремление повторить прочитанное слово, благодаря чему ребенок пытается узнать его (путем соотнесения с определенным известным ему словом устной речи). Что касается процесса понимания текста, то он отстает во времени от процесса зрительного восприятия читаемого. Таким образом, на данной ступени еще остается трудность синтеза, объединения слогов в слово, трудность в установлении грамматических связей между словами в предложении.

Все последующие ступени формирования навыка чтения (становление синтетических приемов чтения и синтетическое чтение) ребенок осваивает на этапе школьного обучения. [28]

По мнению А.Н. Корнева, навык чтения формируется на основе уровневого принципа. Он состоит из серии отдельных операций: опознание буквы и ее связи с фонемой, слияние нескольких букв в слог, слияние нескольких слогов в слово, интеграция нескольких прочитанных слов в законченную фразу или высказывание. [29]

На начальном этапе обучения каждая из данных операций осуществляется под сознательным контролем и требует отдельного умственного усилия. В дальнейшем они автоматизируются, протекают подсознательно, и, в конце концов, под контролем сознания остается только осмысление фразы.

На каждом этапе развития навыка существует операция из вышеперечисленных, которая настолько отработана, что протекает автоматизировано. Она и представляет тот уровень, на котором операции декодирования достигли окончательной зрелости, автоматизировались и не требуют больше сознательного контроля.

Количество знаков, которое обрабатывается на данном уровне, рассматривается как «оперативная единица чтения», достигшая автоматизации (буква, слог). [28]

Для правильного овладения навыком чтения важны когнитивные (память, внимание, мышление, воображение) и речевые предпосылки.

Кроме того, необходима целостная деятельность мозга человека: высоко координированная аналитическая деятельность височных, затылочных и ниже-лобных отделов обоих полушарий с дифференцированным участием речевых центров левого полушария, а также межцентральные взаимодействия, которые относятся к функциональной системе, ответственной за процесс опознания вербальных стимулов (А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова).

По мнению Р.И. Лалаевой, для успешного овладения данным навыком необходима сформированность фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительной памяти [31].

Чтение по слогам — это признак того, что ребенок находится на самом первом этапе формирования навыка — аналитическом, который соответствует периоду обучения грамоте.

На синтетическом этапе он начинает читать целыми словами, что обычно происходит на второй год обучения в начальной школе. [28]

И только к 9-10 годам механизмы произвольной регуляции деятельности и организации внимания оказываются сформированными, и тогда навык чтения автоматизируется.

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

При определении готовности ребенка к обучению чтению необходимо учитывать сформированность компонентов, которые определяют способность овладеть навыком чтения, обозначаемых как «функциональный базис чтения» (А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, М.Н. Русецкая, Л.С. Цветкова, А.В. Лагутина).

В структуру функционального базиса чтения, по мнению А.Н. Корнева, необходимо включать не только сформированность собственно языковых компонентов речи, но и пространственное восприятие, пространственные представления, зрительное восприятие, зрительную память, слуховое восприятие, слуховую память, фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез, мелкую моторику, графомоторные навыки, зрительно-моторную координацию, сукцессивные способности, произвольное внимание. [28]

Рассмотрим механизм формирования каждого компонента функционального базиса чтения. К языковым компонентам относятся: звукопроизношение, лексический запас, грамматический строй речи, фонематическое восприятие и связная речь.

Формирования лексического строя речи в онтогенезе речевой деятельности. В начале второго года жизни словарь ребенка еще невелик — его объем составляет от 10 до 50 слов, но он уже пытается активно использовать эти слова в речевом общении. В возрасте 2-х лет у детей возникает период вопросов «что это?».

В возрасте около 3 лет, когда ребенок уже овладел некоторыми элементарными видами предметно-практической деятельности, словарь расширяется очень быстро, достигая тысячи слов. При этом «пассивный словарь» содержит дополнительно еще примерно две-три сотни слов, которые ребенок понимает, хотя и не использует в своей речи. К 6 годам ребенок владеет словарем порядка 7—8 тысячи слов. [11]

Известный отечественный ученый-лингвист А. Н. Гвоздев выявил следующую последовательность усвоения ребенком грамматических форм русского языка: число существительных — уменьшительная форма существительных — категория повелительности — падежи — категория времени — лицо глагола [12]. Здесь очевиден путь от менее абстрактных грамматических форм к более абстрактным, от простого, формального выражения грамматического значения — к более сложному.

Фонематическое восприятие в процессе онтогенеза проходит определенные стадии своего развития. Так, Р. Е. Левиной выделены следующие стадии [34]:

1. Первая стадия - полное отсутствие дифференциации звуков речи. При этом у ребенка нет понимания речи. Эта стадия определяется как дофонематическая.

2. На второй стадии становится возможным различие акустически далеких фонем, в то время как акустически близкие фонемы не дифференцируются. Ребенок слышит звуки иными, чем взрослый. Искаженное произношение, вероятно, соответствует неправильному восприятию речи. Правильное и неправильное произношение не различаются.

3. На третьей стадии ребенок начинает слышать звуки в соответствии с их смыслоразличительными признаками. Однако с предметом соотносится и искаженное, неправильно произнесенное слово. При этом Р. Е. Левина отмечает сосуществование на этом этапе двух типов языкового фона: прежнего, косноязычного и формирующегося нового.

4. На четвертой стадии при восприятии речи у ребенка преобладают новые образы. Экспрессивная речь почти соответствует норме, но фонематическая дифференциация еще нестойкая, что проявляется при восприятии незнакомых слов.

5. На пятой стадии происходит завершение процесса фонематического развития, когда и восприятие, и экспрессивная речь ребенка правильны. Самым существенным признаком перехода на эту ступень является то, что ребенок различает правильное и неправильное произношение.

По Н. Х. Швачкину различение звуков, развитие фонематического восприятия происходит в определенной последовательности. Вначале формируется различие гласных, затем различие согласных. Это объясняется тем, что гласные "сонорнее" согласных и в связи с этим воспринимаются лучше. Кроме того, в русском языке, по данным А. М. Пешковского, гласные встречаются в пять раз чаще, чем согласные. [31]

Зрительное восприятие – процесс психофизиологической обработки изображения объектов окружающего мира, осуществляемый зрительной системой. Развитие зрительного восприятия в дошкольном возрасте идёт посредством усвоения сенсорных эталонов (геометрические формы, цвета спектра и т.д.), а также за счёт совершенствования перцептивных действий. Выделение определенных свойств и отношений объектов не только путем практических действий, но и на зрительной основе, происходит к началу четвертого года жизни ребенка. Он уже может работать по образцу, выделяя цвет, форму, телесность и другие свойства и качества предметов, в том числе и некоторые пространственные отношения между ними. [16]

Следующий компонент функционального базиса чтения, по мнению Корнева, графомоторный навык. А.К. Аксенова отмечает, что графомоторный навык – это сложное речерукодвигательное действие, которое проявляет себя, с одной стороны, как речевое (интеллектуальное), а с другой как, двигательное [38].

Возрастные особенности развития графомоторного навыка: в 1,5-2 года ребенок крепко зажимает в ладони карандаш, что ограничивает его движения. Он еще не пытается изобразить что-то определенное, просто получает радость от самого процесса. В 2 – 3 года, ребенок, как правило, держит карандаш сверху, зажимая его в ладони, движения еще спонтанные, почти не ограничиваются. В 3-3,5 года линии становятся более определенными, менее разбросаны и не повторяются бессмысленно. Увеличиваются координация при выполнении вертикальных движений, но еще плохо выполняются имитационные движения. Овалы неровные, но на рисунках их уже много [5, с. 7]. В 3,5 – 4 года ребенок умеет держать карандаш и довольно свободно манипулировать им. К этому возрасту совершенствуется координация, пространственное восприятие, что позволяет хорошо копировать. Умеет передавать пропорции фигур, рисовать относительно параллельные линии. В 5 лет ребенок хорошо выполняется горизонтальные и вертикальные штрихи. Способен ограничивать длину штриха, делать линии более ровными, четкими, правильно удерживая карандаш или ручку. Выполняет горизонтальные, вертикальные или циклические движения, пытаясь писать буквы [5, с. 9]. В 6 – 7 лет ребенок хорошо копирует простейшие геометрические фигуры, соблюдая их размер и пропорции. Штрихи становятся более четкими и ровными, овалы завершенными [5].

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста развитие компонентов функционального базиса чтения является достаточным для их успешного обучения грамоте.

1.3 Клинико-психолого-педагогические характеристики детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией

В логопедической терминологии стертая дизартрия как термин выделилась в 50-60-х годах XX века. Автором данного термина является О.А. Токарева, по мнению которой дети, страдающие данной патологией, большинство звуков могут произносить правильно, но в спонтанной речи у них затруднена автоматизация и дифференциация звуков. В зарубежной литературе используют термин «речевая, или артикуляционная, диспраксия развития». [3]

Дизартрия – это нарушение звукопроизношения, голосообразования и просодики, обусловленное недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата: дыхательного, голосового и артикуляционного отделов. Стертая дизартрия очень часто встречается у дошкольников и школьников [3].

Особенности речи при стертой дизартрии следующие: невнятная невыразительная речь, плохая дикция, искажение и замена звуков в сложных по слоговой структуре словах и другие. Дети, имеющие стертую дизартрию, нуждаются в длительной, систематической индивидуальной логопедической помощи.

Этиологию стертой дизартрии изучали многие исследователи: Э.К. Макарова, Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Собонович и др. Так, Э.Я. Сизова и Э.К. Макарова выделили следующие факторы вредности пренатального периода:

- токсикоз беременности,
- острые респираторные заболевания в первой половине беременности,
- хронические болезни матери [3].

Самой распространенной патологией в родах стала слабость родовой деятельности с угрозой асфиксии плода, быстрые, стремительные роды, раннее отхождение околоплодных вод.

В особенностях раннего постнатального периода развития детей отмечалось нарушение жизненного ритма, двигательное беспокойство, длительный крик детей. По мнению К.А. Семеновой, такое поведение детей может быть связано с остroteкущим нарушением мозгового кровообращения и последствиями асфиксии. [3]

Следует отметить, что в младенческом возрасте кормление таких детей имеет свою специфику: они с трудом держат сосок, быстро устают при сосании, рано отказываются от груди, часто и много срыгивают. Впоследствии их тяжело приучить к прикорму, они без удовольствия пробуют новую еду. В дошкольном возрасте дети со стертой дизартрией предпочитают каши, бульоны, пюре твердым продуктам [37].

В раннем психомоторном развитии также отмечаются свои особенности. Становление статодинамических функций может немного отставать или быть в пределах возрастной нормы. Такие дети обычно соматически ослаблены, часто болеют простудными заболеваниями.

К речевой симптоматике детей со стертой дизартрией относятся: нарушение звукопроизношения, просодической стороны речи, фонематических функций, лексико-грамматического строя речи [2].

При обследовании ребенка в возрасте 5-6 лет со стертой дизартрией выявляются следующие особенности и негативные симптомы.

Общая моторика. Дети со стертой дизартрией характеризуются моторной неловкостью. У некоторых ограничен объем активных движений. Мышцы быстро утомляются при функциональных нагрузках.

Тонкая моторика рук. Дети со стертой дизартрией поздно и с трудом овладевают навыками самообслуживания: не могут застегнуть пуговицу, развязать шарф и т.д. На занятиях по рисованию плохо держат карандаш, руки бывают напряжены. [3]

Стертая дизартрия, которая в дошкольном возрасте в основном проявляется в неразборчивой речи, в школьном возрасте осложняется

трудностями освоения письменной речи. Это большое число ошибок на письме и трудности овладения чтением.

Особенности артикуляционного аппарата. У детей со стертой дизартрией выявляются патологические особенности в артикуляционном аппарате. У некоторых детей отмечается вялость мышц (паретичность, гипотония). Язык ребенка находится на дне полости рта, вялый, кончик языка малоподвижный. Бывает и другая симптоматика, когда тонус мышц повышен (спастичность). При этом лицо амимично (отсутствуют мимические реакции), мышцы лица напряженные. [3]

Звукопроизношение. Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина выделяют три варианта дефектов произношения звуков, выделяемых обычно у детей со стертой дизартрией [37]:

- недифференцированное произнесение пар или групп звуков,
- замена одних звуков другими – более простыми по артикуляции,
- смешение звуков.

О недостаточном уровне фонематического восприятия у дошкольников можно судить по следующим признакам [41]:

- затруднение в воспроизведении рядов слогов с оппозиционными звуками при правильном произнесении этих же звуков изолированно;
- ошибки при выделении звуков из слогов и слов и при определении наличия звука в слове;
- затруднение в придумывании слов на заданный звук;
- затруднение в определении ударного звука в слове;
- невозможность узнавания первого и последнего согласного звука в слове, а также слогаобразующего гласного в односложных словах.

К нарушениям слоговой структуры слова у детей со стертой дизартрией относятся добавление и пропуски звуков и слогов, перестановки звуков и слогов, укорочение слова и др. [3].

При обследовании звукопроизношения выявляются: смешение, искажение звуков, замена и отсутствие звуков. Но, в отличие от дислалии, речь при стертой дизартрии имеет, кроме нарушений звукопроизношения, недостатки и в просодической стороне речи, то есть нарушения в интонационно-выразительной окраске речи.

Нарушения звукопроизношения и просодики влияют на разборчивость речи, внятность и выразительность. При обследовании выявляется, что многие дети, которые искажают, пропускают, смешивают или заменяют звуки, изолированно эти же звуки могут правильно произносить.

Наиболее распространенным нарушением является дефект произношения свистящих и шипящих звуков. Достаточно часто отмечается такой дефект звукопроизношения, как межзубное произнесение и боковые призвуки. Дети испытывают трудности при произношении слов сложной слоговой структуры, упрощают звуконаполняемость слов, опуская некоторые звуки при стечении согласных [2].

Просодика. Интонационно-выразительная окраска речи детей со стертой дизартрией резко снижена.

Традиционно выделяют 3 группы детей со стертой дизартрией [3]:

К первой группе относят детей, у которых отмечаются нарушения звукопроизношения и просодики. Зачастую детей данной группы относят к детям, имеющим дислалию, поэтому важна тщательная дифференциальная диагностика.

Ко второй группе детей относят тех детей, у которых помимо нарушения звукопроизношения и просодики отмечается незаконченное формирование фонематического восприятия

К третьей группе относятся дети, у которых стойкое полиморфное нарушение звукопроизношения.

У детей со стертой дизартрией отмечаются и неречевые симптомы: массивные нарушения двигательного аппарата или двигательной сферы,

нарушение эмоционально-волевой сферы, нарушение психического развития, познавательной деятельности, своеобразное формирование личности, нарушение артикуляции, дыхания, мышечного тонуса.

Исследование С.С. Ляпидевского показало, что внимание у таких детей менее устойчивым, чем у детей с нормой речевого развития.

Неустойчивость и переключаемость внимания связаны с недостаточной подвижностью основных нервных процессов в коре больших полушарий. При выполнении заданий дети со стертой дизартрией быстро устают, проявляют негативизм, но ослабление их мыслительной деятельности происходит по типу астенизации с выраженным снижением функции внимания и памяти.

Дети со стертой дизартрией стесняются своего речевого дефекта, поэтому для них характерна замкнутость, неуверенность, они часто не успевают в школе [36].

Таким образом, клиническая картина стертой дизартрии сложна для диагностики. Современные исследователи рассматривают данное речевое нарушение как комплекс симптомов. Для данного речевого нарушения характерна сглаженность симптомов, неоднородностью их проявлений.

1.4 Потенциал занятий по подготовке к обучению грамоте в формировании функционального базиса чтения

Готовность ребенка к овладению грамотой предполагает сформированность необходимого уровня функционального базиса чтения, который включает в себя вербальный компонент (произносительная сторона речи, лексический и грамматический строй речи, связная речь) и невербальные компоненты (зрительное и акустическое восприятие, конструктивный и динамический праксис, слухоречевая и зрительно – предметная память, внимание).

По мнению А.В. Лагутиной «Включение элементов обучения начальным навыкам чтения в коррекционный процесс не только оказывает стимулирующее воздействие на формирование фонематических процессов у дошкольников, но и одновременно воздействует на формирование всего функционального базиса чтения.» [33 с. 82].

При этом важно учесть, что функциональный базис чтения базируется на тех неречевых психических функциях, которые наиболее сохранны и при этом совершенствует слуховое восприятие, слухоречевую память и внимание.

Таким образом, по мнению А.В. Лагутиной, обучение начальным навыкам чтения способствует формированию функционального базиса чтения, сбалансированности в развитии речевых и неречевых психических процессов у старших дошкольников. [33 с. 83]

Рассмотрим систему коррекционно-логопедической работы по обучению начальным навыкам чтения дошкольников предложенную А.В. Лагутиной. По мнению автора данная система состоит из нескольких взаимосвязанных блоков: развитие понимания речевого сообщения, семантического, синтаксического и фонологического блоков.

Развитие понимания речевого сообщения предполагает проведение логопедической работы по расширению пассивного словарного запаса ребенка названиями предметов, их качеств и действий с ними, а также развитие понимания различных по степени сложности фраз, речевых инструкций и вопросов-обращений.

Семантический блок предполагает уточнение и расширение словарного запаса с опорой на лексические темы, а также формирование навыков словообразования.

Синтаксический блок включает логопедическую работу по обучению детей навыку составления предложений и их адекватному использованию в различных коммуникативных ситуациях.

Фонологический блок предполагает развитие фонематического восприятия, овладение звукопроизношением и слоговой структурой слова. [32]

При этом, по мнению А.В. Лагутиной, занятия по обучению чтению не обязательно выделять в отдельное самостоятельное занятие, так как чтение рассматривается как вспомогательный инструмент в работе логопеда, с помощью которого можно корректировать нарушения речевого развития у дошкольников. Для этого специальные приемы работы с разнообразными заданиями, направленные на формирование начальных навыков чтения, включаются в индивидуальные и подгрупповые занятия. То есть обучение первоначальным навыкам чтения встраивается в традиционную систему коррекционного процесса.

Приведем примеры игры и упражнений.

Игровое упражнение «Не ошибись!».

Логопед произносит звук А попеременно тихо–громко. Ребенок должен подкрепить (или сигнализировать) громкое звучание символом звука большого размера, тихое – маленького. Затем логопед и ребенок меняются ролями.

Подвижная игра «Будь внимательным!».

Цель: Закрепление навыка выделения заданного звука в ряду других звуков.

Ход игры: Каждый ребенок получает свой символ-звук, логопед произносит гласные звуки. Выполнять определенные движения могут только те дети, чей звук назвал логопед. Остальные участники игры ждут, когда логопед произнесет соответствующий звук.

Важно отметить, что в основу коррекционно-логопедической работы по обучению начальным навыкам чтения дошкольников, предложенную А.В. Лагутиной, положен аналитико-синтетический метод К.Д. Ушинского, значительно усовершенствованный на современном этапе Д.Б. Элькониным, Л.Е. Журовой. Данный метод обучения чтению способствует

развитию фонематических процессов и является одним из способов формирования фонологического анализа и синтеза.

Однако, по мнению А.Н. Корнева, при всех достоинствах данного метода, следует отметить одну его особенность, которая создает в ряде случаев у детей проблемы.

А.Н. Корнев утверждает: «Данная методика успешно работает в том случае если ребенок достиг высокого уровня осознания языковой стороны речи, овладел необходимыми метаязыковыми навыками и имеет весь комплекс психологических и языковых предпосылок, обычно складывающихся у большинства детей к 7 годам. Однако даже и в этом возрасте около 5-10 % детей оказываются не способными к полноценному усвоению навыка чтения. Специальные исследования показали, что для некоторой категории детей этот общепринятый метод создает непреодолимые трудности в освоении чтения. Чем младше возраст, тем больше доля таких детей» [28 с. 5]. Иначе говоря, должно наступить состояние готовности к усвоению грамоты, то есть должен быть сформирован функциональный базис чтения.

А.Н. Корнев предлагает полуглобальную методику обучения, которая построена на принципах, облегчающих усвоение слогового чтения и понимания прочитанного. Принцип обучения в данной методике заключается в усвоении слогов как целостных единиц опознания (как бы иероглифов) с самого начала обучения. Функциональной базой для этого метода является слоговой анализ слов, который, как известно, осваивается легче и раньше в онтогенезе. Непосредственно букварному периоду предшествует не менее чем полугодовой подготовительный, пропедевтический период. В данном периоде с помощью игровых приемов привлекается внимание детей к звуковой стороне речи и активизируется слуховое внимание. Игры со словами, навыки словообразование и словоизменения помогают детям накопить опыт наблюдений над тем, как изменение звуковой оболочки слова меняет его значение. [29]

Приведем примеры игр и упражнений в рамках данной методики на развитие компонентов функционального базиса чтения. Игры: «Найди игрушку» (со звучащими игрушками), «Узнай по голосу» (узнать с завязанными глазами голос знакомого ребенка).

Игры на фонематическое восприятие: «Какой звук потерялся?», «Угадай слово!» (в котором недостает звука). Игра: «Найди ошибку» с фразами, где правильное слово заменено его паронимом. В каждой занятии включается работа с лексикой по изучаемой букве (например: лужа, Алла, лить, лила, ел, ела): обыгрывание и обсуждение значения слов, делая акцент на ударении. Создаются проблемные ситуации: угадывание слов с неправильным ударением. [29]

Таким образом, грамотно подобранные методы и приемы, игры и упражнения на занятиях по подготовке к обучению грамоте будут способствовать формированию компонентов функционального базиса чтения.

Выводы по 1 главе

Для успешного обучения чтению у детей должны быть сформированы речевые и неречевые функции и процессы, которые составляют функциональный базис чтения: сформированность устной речи, фонетико-фонематической (произношение, дифференциация фонем, фонематического анализа и синтеза) и лексико-грамматической сторон речи; достаточное развитие акустического восприятия, зрительно-предметная и слухоречевая память, конструктивный и динамический праксис, внимание.

У детей речевые и неречевые функции и процессы к старшему дошкольному возрасту оказываются сформированы на достаточном уровне, что позволяет успешно приступить к подготовке к обучению грамоте.

Дети со стертой формой дизартрии особая категория детей. Для них характерно нарушение звукопроизношения, просодической стороны речи, фонематических функций, лексико-грамматического строя речи, нарушение мелкой моторики, неустойчивость внимания.

Методика логопедической работы потенциально может обеспечивать формирование функционального базиса чтения на занятиях по подготовке к обучению грамоте.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО БАЗИСА ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

2.1 Организация и содержание диагностики функционального базиса чтения детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией

В ходе исследовательской работы нами организовано опытно-экспериментальное исследование особенностей функционального базиса чтения детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида «Солнышко» п. Домбаровский Оренбургской области.

Исходя из теоретических положений, функциональный базис чтения предполагает наличие у ребенка определенного уровня развития следующих показателей:

- словарный запас,
- грамматический строй речи,
- звукопроизношение и слоговая структура слова,
- фонематические процессы,
- зрительное и акустическое восприятие,
- слухо-речевая и зрительно-предметная память,
- конструктивный и динамический праксис,
- внимание.

Целью исследования является изучение особенностей функционального базиса чтения детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.

Исходя из цели, перед нами встает задача: выявить особенности функционального базиса чтения детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.

Экспериментальная база исследования. В исследовании приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с логопедическим заключением стертая дизартрия.

Исследование будет проводиться в три этапа.

На первом этапе проводился отбор детей в экспериментальную группу.

На втором этапе проводилась диагностика функционального базиса чтения детей экспериментальной группы. Результаты обследования фиксировались в бланках, которые позднее подвергались количественной и качественной обработке.

На третьем этапе констатирующего эксперимента осуществлялся количественный и качественный анализ эмпирических данных.

Для изучения состояния невербального и вербального компонентов функционального базиса чтения мы использовали методику, предложенную А.В. Лагутиной.

Обследование проводилось индивидуально в знакомой для ребенка обстановке. Обследование начиналось с установления контакта с ребенком с помощью вводной беседы. Содержание данной беседы определялось эмоциональным состоянием ребенка, наличием у него мотивации, интереса к занятиям, готовностью включиться в работу. Обследование проходило в три–четыре подхода, время проведения каждого подхода зависело от состояния ребенка, его работоспособности и не превышало 20–25 минут. К каждому заданию был подобран соответствующий стимульный материал из дидактических пособий (Филичева Т.Б., Каше Г.А.; Бессонова Т.П., Грибова О.Е., Громова О.Е.; О. Б. Иншакова).

Для получения объективной картины состояния речевого развития дошкольников качественная оценка сочеталась с применением балльной системы оценки результатов обследования.

Количество баллов за каждое выполненное задание соответствует определенному уровню сформированности компонента функционального базиса чтения: 3 балла – высокий уровень; 2 балла – средний уровень; 1 балл – низкий уровень; 0 баллов – нулевой уровень.

Оценка результатов обследования представлена в приложении 1.

Обследование состояния вербального компонента функционального базиса чтения детей старшего дошкольного возраста.

Обследование звукопроизношения.

Цель обследования: установление уровня сформированности произношения звуков.

Задания предполагают произнесение ребенком звуков изолированно, повторение слогов с обследуемыми звуками, а также назвать изображения, в которых присутствуют нужные звуки в разных позициях (начало, середина и конец слова).

Обследование слоговой структуры слова.

Цель обследования: обследование произношения слов различного слогового состава.

Оборудование: предметные картинки, в названии которых разное количество и различные типы слогов (классификация Марковой А.К, 1963 г.).

Ребенку необходимо назвать то что изображено на картинке.

Обследование фонематического восприятия.

Цель обследования: выявление наличия трудностей в различении фонем.

Ребенку предлагалось выполнить следующие задания: выделение звука из ряда других звуков, слог с заданным звуком в ряду других слогов, а так же дифференциация близких по звучанию групп звуков (повторение

цепочек слогов с оппозиционными звуками). Заключительным заданием было различение слов, близких по звуковому составу.

Обследование лексического запаса.

Оборудование: предметные картинки по темам «Игрушки», «Фрукты», «Посуда», картинки с изображением простых сюжетов (мальчик сидит, девочка рисует и т.п.), набор карандашей основных цветов, игрушки большого и малого размера.

Ребенку предлагались следующие задания:

1. Назвать картинки по каждой из тем: «Игрушки», «Фрукты», «Посуда», рассортировать картинки по группам и к каждой из них подобрать обобщающее понятие.

2. Назвать действия по картинке («Что делает мальчик?», «Что делает девочка?»), назвать основные цвета, величины.

3. Подобрать определения к слову, путем ответа на вопросы «Какой?», «Какая?», «Какое?».

Обследование грамматического строя речи.

Обследование проводилось по нескольким компонентам.

1. Употребление предлогов.

Оборудование: карандаш или какой-либо другой предмет, участвующий в эксперименте.

Учитель - логопед выполняет действие с предметом (кладет карандаш на стол), предлагая ребенку продолжить фразу: «Карандаш лежит ... (на столе)».

Аналогично проверяется правильность употребления ребенком предлогов В, ПОД, ИЗ, ИЗ-ПОД, ИЗ-ЗА, НАД.

2. Употребление существительных единственного и множественного числа в И.п.

Оборудование: парные предметные картинки – «один / одна» и «много».

Ребенку предлагалось посмотреть парные картинки и продолжить фразу: «Вот дыня, а вот ... (дыни)» и т.д.

3. Употребление существительных в косвенных падежах без предлога.

Оборудование: сюжетные картинки к вопросам.

Ребенку предлагалось рассмотреть картинки, прослушать внимательно и закончить фразу:

В.п. Я рисую что?

Д.п. Доктор раздает лекарства кому?

Т.п. Я рисую чем?

4. Согласование имен прилагательных с существительными ед. числа мужского и женского рода.

Оборудование: предметные картинки (два–три изображения существительных мужского рода, два–три изображения существительных женского рода).

Ребенку предлагалось посмотреть на картинку и закончить начатую фразу: «Посмотри, какого цвета этот шар? Этот шар Эта чашка ...».

5. Состояние словообразовательных навыков

Оборудование: картинный материал (предметы большого и маленького размера, дикие и домашние животные, предметы из различного материала: из стекла, дерева, железа).

Ребенку предлагалось назвать уменьшительную форму слова, образовать название детеныша или относительное прилагательное после того, как педагог называл исходную форму слова.

Образование уменьшительной формы существительного.

Детям предлагалось закончить фразу по заданному образцу: «Посмотри, это большая подушка, а это маленькая подушечка».

Образование названий детенышей животных.

Детям предлагалось закончить фразу: «Вот мама лиса, а это маленький лисенок».

Образование прилагательных от существительных.

Детям предлагалось закончить фразу: «Этот стол сделан из дерева, он какой?..».

Обследование связной речи

Оборудование: серия сюжетных картинок.

Ребенку предъявлялась серия из 3-х картинок. Он должен был выложить карточки в порядке, который соответствует сюжету и рассказать о том, что получилось.

В случае, если дошкольник распределял картинки в не правильной последовательности, педагог оказывал ребенку помощь (наводящие вопросы, указание на возможные противоречия).

Обследование состояния невербального компонента функционального базиса чтения детей старшего дошкольного возраста.

Обследование конструктивного и динамического праксиса.

1. Праксис позы – кисти руки.

Ребенку предлагалось повторить за педагогом движения пальцами: вытягивание вперед 2-го и 5-го пальцев («коза») для левой и правой руки; 2-го и 3-го пальцев («зайчик») для левой и правой руки; формирование кольца из первого и каждого следующего пальца для левой и правой руки.

2. Динамический праксис.

Ребенку предлагались следующие движения: последовательное касание стола 1-м пальцем, затем 2-м; 1-м и 5-м и т.д. для правой и левой руки.

3. Конструктивный праксис.

Оборудование: счетные палочки

Ребенку предлагалось скопировать фигуры, сделанные из палочек (квадрат, треугольник, лесенка).

Обследование процесса зрительного восприятия.

Оборудование: по 6 предметных картинок для каждой темы.

Ребенку предлагались для опознания 6 картинок, на которых он должен был найти заданный предмет: «Покажи, где ...».

1. Узнавание предметов в условиях силуэтного изображения.
2. Узнавание предметов в условиях контурного изображения.
3. Узнавание неполных изображений предметов.
4. Узнавание предметов в условиях зашумления.
5. Узнавание предметов в условиях наложения.

Обследование акустического восприятия.

Ритмы (воспроизведение по образцу)

1. Оценка ритмов.

Оборудование: палочки.

Ребенку предлагалось выложить столько палочек, сколько раз стучал экспериментатор: //; ///; /

2. Воспроизведение простых ритмов.

Ребенку предлагалось повторить за экспериментатором: «Повтори, как я...»: // // ///; /// /// ///

3. Воспроизведение сложных ритмов.

Ребенку предлагалось повторить за экспериментатором: «Повтори, как я...»: // /// // ///

Обследование слухоречевой памяти.

Повторение отдельных слов (дом, мяч, стол, мыло, кот)

1. Непосредственное воспроизведение.

Ребенку предлагалось прослушать педагога, запомнить и повторить пять слов: «Послушай внимательно и повтори слова, которые ты запомнил». Слова повторяются не более пяти раз. Каждый раз фиксируется количество и порядок воспроизведенных ребенком слов.

2. Отсроченное воспроизведение. После 5-минутного отдыха ребенка просили еще раз вспомнить те слова, которые он учил.

Обследование зрительно-предметной памяти.

Запоминание предметных картинок.

Оборудование: предметные картинки.

Непосредственное воспроизведение. Предметные картинки располагались в линейной последовательности. Ребенку предлагалось запомнить 5 картинок: «Посмотри на эти картинки и запомни...». Затем картинки смешивались с еще 5-ю картинкам: «Найди те картинки, которые ты запомнил».

Через 5–10 минут ребенку предлагалось найти те картинки, которые он запомнил ранее: «А теперь вспомни и найди снова те картинки, которые ты запоминал».

Обследование процессов внимания.

1. Поиск заданной картинки среди ряда других (парные картинки)

Оборудование: парные картинки (20 картинок – 10 пар).

Ребенку предлагалось найти парные картинки. Фиксировалось время выполнения задания.

2. Тест на произвольное последовательное прослеживание ряда предметов.

Оборудование: пять предметных картинок.

Поиск недостающей картинки. Ребенку предлагалось запомнить пять предметных картинок. Затем педагог убирал одну картинку и просил ребенка назвать недостающую картинку.

Поиск вновь появившейся картинки. Ребенку предлагалось запомнить пять предметных картинок. Затем педагог добавлял одну картинку и просил ребенка назвать новую картинку: «Посмотри на картинку и скажи, какая появилась?»

2. Тест на устойчивость внимания.

Поиск заданной фигуры среди ряда других. Ребенку предлагалось в линейной последовательности фигур найти и зачеркнуть заданную фигуру (звездочку): «Вычеркивай во всех строчках только звездочку».

☆+□☆☆X☆✓☆❖+☆◆☆☆☆+○□☆

□☆☆X☆✓☆❖+☆◆☆☆☆+○□☆☆+

☆☆X☆✓☆❖+☆◆☆☆☆+○□☆☆+□

Во время выполнения задания фиксировалось время его выполнения и количество ошибок.

Поиск заданной буквы среди ряда других. Ребенку предлагалось выполнить задание, аналогичное вышеописанному, но только на материале последовательности букв. Например: вычеркни все буквы А.

А А П Р О Л Д А В К А В С М А Ф Ы А Ц А Т И А А О

2.2 Особенности функционального базиса чтения у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией

Анализ результатов исследования вербального компонента функционального базиса чтения позволил выделить особенности формирования различных его компонентов у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.

Результат обследования звукопроизношения представлен в таблице 1.
Таблица 1 – Результаты обследования звукопроизношения

Имя ребенка	Баллы	Уровень
Чингиз Ж.	0	Нулевой
Ангелина Д	1	Низкий
Влад К.	1	Низкий
Настя П.	1	Низкий
Хусейн С.	0	Нулевой
Элина Б.	1	Низкий
Юлия К.	1	Низкий
Саша М.	2	Средний
Мерген С.	1	Низкий
Али Ф.	0	Нулевой

В результате обследования звукопроизношения было выявлено, что у 1 ребенка (Саша М.) мономорфное нарушение (ротацизм). У 6 детей (Ангелина Д., Влад К., Настя П., Эллина Б., Юлия К., Мерген С.) полиморфное нарушение 2 групп звуков (парасигматизм, ротацизм), замены носят устойчивый характер. Примеры ответов детей: *сар* вместо *шар*, *дус* вместо *душ*. У 3 детей (Чингиз Ж., Хусейн С., Али Ф.) нарушение произношения более 2 групп звуков, а также отмечается наличие в речи смешений звуков. Например, у Чингиза Ж. отмечается смешение звуков [с] - [ш].

Результаты обследования слоговой структуры слова представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результат обследования слоговой структуры слова

Имя ребенка	Баллы	Уровень
Чингиз Ж.	1	Низкий
Ангелина Д	2	Средний
Влад К.	1	Низкий
Настя П.	2	Средний
Хусейн С.	1	Низкий
Эллина Б.	2	Средний
Юлия К.	2	Средний
Саша М.	2	Средний
Мерген С.	2	Средний
Али Ф.	1	Низкий

В результате обследования слоговой структуры было выявлено, что у 6 детей (Ангелина Д., Настя П., Эллина Б., Юлия К., Саша М., Мерген С.) присутствуют единичные ошибки: перестановка звуков без искажений структуры слова (Например: *погдотовка* вместо *подготовка*).

При более медленном повторе слов педагогом, дети ошибки исправляли самостоятельно и произносили слова правильно.

У 4 детей (Чингиз Ж., Влад. К., Хусейн С., Али Ф.) отмечаются многочисленные ошибки при воспроизведении слов различной слоговой структуры. При оказании помощи (медленное проговаривание несколько раз) ребенок ошибку не исправляет. Чаще всего отмечаются следующие ошибки: опускание слогов, перестановка слогов в слове. Примеры ответов: *рагуда* место *радуга*, *гипотам* вместо *гиппотам*.

Результаты обследования фонематического восприятия представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результат обследования фонематического восприятия

Имя ребенка	Баллы	Уровень
Чингиз Ж.	0	Нулевой
Ангелина Д	2	Средний
Влад К.	1	Низкий
Настя П.	2	Средний
Хусейн С.	0	Нулевой
Эллина Б.	2	Средний
Юлия К.	1	Низкий
Саша М.	2	Средний
Мерген С.	1	Низкий
Али Ф.	0	Нулевой

При проведении данного обследования у 4 детей (Ангелина Д., Настя П., Эллина Б., Саша М.) возникли трудности при выделении заданного слога из ряда других слогов. Однако при более медленном произнесении цепочки слогов, дети ошибку исправляли и задание выполняли верно.

3 детям (Влад К., Юлия К., Мерген С.) для правильного выполнения задания понадобилось уменьшить объем задания (произнесение цепочки из 2 – х слогов). 3 детей (Чингиз Ж., Хусейн С., Али Ф.) допускали ошибки при выполнении всех заданий данного обследования. При оказании помощи (медленное проговаривание, уменьшение цепочки слогов) ошибки не исправляли.

Результаты обследования лексического запаса представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результат обследования лексического запаса

Имя ребенка	Баллы	Уровень
Чингиз Ж.	1	Низкий
Ангелина Д	2	Средний
Влад К.	2	Средний
Настя П.	2	Средний
Хусейн С.	1	Низкий
Эллина Б.	2	Средний
Юлия К.	1	Низкий
Саша М.	2	Средний
Мерген С.	1	Низкий
Али Ф.	1	Низкий

В результате обследования лексического запаса было выявлено, что у 5 детей (Ангелина Д., Влад К., Настя П., Эллина Б., Саша М.) вызвали трудности задания на подбор глаголов или прилагательных к существительным. Дети заменяли слова на близкие по значению (например: на картинке изображен мальчик, который умывается. На вопрос «Что делает мальчик?» дети отвечают «моется»).

У 5 детей (Чингиз Ж., Хусейн С., Юлия К., Мерген С., Али Ф.) отмечается ограниченный словарь существительных в пределах лексической темы. Например, по теме «Посуда» дети называют только тарелку, кастрюлю, кружку. Так же у этих детей отмечается ограниченный словарь признаков и действий. Дети заменяют названия действий самими названиями предметов. Например, Али Ф. заменяет слово «пилит» на «пила».

Результаты обследования грамматического строя речи представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты обследования грамматического строя речи

Имя ребенка	Баллы	Уровень
Чингиз Ж.	0	Нулевой
Ангелина Д	2	Средний
Влад К.	1	Низкий
Настя П.	2	Средний
Хусейн С.	0	Нулевой
Эллина Б.	2	Средний
Юлия К.	1	Низкий
Саша М.	2	Средний
Мерген С.	1	Низкий
Али Ф.	0	Нулевой

При проведении данного обследования у 4 детей (Ангелина Д., Настя П., Эллина Б., Саша М.) возникли трудности в употреблении сложных предлогов (например, предлог «из-за» заменяется предлогом «из»), а также при образовании прилагательных от существительных. Например, при ответе на вопрос «Если ваза из стекла, то она какая?» отвечали «стекловая» вместо «стеклянная». Однако, если педагог называл несколько примеров образования слов, то по аналогии дети исправляли ошибки и называли правильную форму.

У 3 детей (Влад К., Юлия К., Мерген С.) присутствовали так же ошибки при употреблении предлогов, образовании прилагательных и уменьшительной формы существительных. Но при оказании помощи ошибки не исправляли. 3 детей (Чингиз Ж., Хусейн С., Али Ф.) при выполнении большинства заданий данной пробы повторяли исходное слово без изменения либо отказывались от ответа.

Результаты обследования связной речи представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты обследования связной речи

Имя ребенка	Баллы	Уровень
Чингиз Ж.	1	Низкий
Ангелина Д	2	Средний
Влад К.	1	Низкий
Настя П.	2	Средний
Хусейн С.	0	Нулевой
Эллина Б.	2	Средний
Юлия К.	1	Низкий
Саша М.	2	Средний
Мерген С.	1	Низкий
Али Ф.	0	Нулевой

В результате обследования связной речи выявлено, что у 4 детей (Ангелина Д., Настя П., Эллина Б., Саша М.) при составлении рассказа по серии сюжетных картинок присутствуют единичные грамматические ошибки, смысловые неточности (слово «скворечник» заменяют на слово «кормушка»). После составления рассказа ребенком, педагог оказывал помощь: совместно с ребенком рассматривали каждую картинку из данной серии, обсуждали последовательность и детали (точное название предметов). В результате оказания такой помощи, каждый из детей повторно составлял грамматически правильный, точный рассказ.

У 4 детей (Чингиз Ж., Влад К., Юлия К., Мерген С.) после оказания помощи качество рассказа не изменяется. Также присутствуют смысловые неточности, аграмматичные высказывания. Например: «Мальчик режет доски» вместо «пилит».

2 детей (Хусейн С., Али Ф.) перечисляют изображения отдельно на каждой картинке, не связывая высказывания в единый смысловой рассказ. Оказанная помощь не эффективна.

Обследование состояния невербальных компонентов функционального базиса тения детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.

Результаты обследования конструктивного и динамического праксиса представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты обследования конструктивного и динамического праксиса

Имя ребенка	Баллы	Уровень
Чингиз Ж.	2	Средний
Ангелина Д	3	Высокий
Влад К.	3	Высокий
Настя П.	3	Высокий
Хусейн С.	2	Средний
Эллина Б.	3	Высокий
Юлия К.	2	Средний
Саша М.	3	Средний
Мерген С.	2	Средний
Али Ф.	1	Низкий

При проведении данного обследования у 5 детей (Ангелина Д., Влад К., Настя П., Эллина Б., Саша М.) не возникло значительных трудностей при выполнении заданий.

Но следует отметить особенности выполнения заданий: замедленное выполнение пробы на формирование кольца из первого и каждого последующего пальца для левой и правой руки.

У 4 детей (Чингиз Ж., Хусейн С., Юлия К., Мерген С.) отмечаются следующие трудности при выполнении проб на воспроизведение позы кисти рук: перебирает пальцы, пытаясь найти нужный либо помогает другой рукой. При выполнении проб на исследование конструктивного праксиса необходима помощь взрослого при выкладывании сложной фигуры.

1 ребенок (Али Ф.) допускает ошибки при выполнении более чем половины заданий. При выполнении заданий на пробу кисти рук не только помогает себе другой рукой, но и упрощает программу (формирует кольцо не из всех пальцев). При выкладывании фигур отмечается неправильное расположение в пространстве.

Результаты обследования слухоречевой памяти представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Результаты обследования слухоречевой памяти

Имя ребенка	Баллы	Уровень
Чингиз Ж.	0	Нулевой
Ангелина Д	2	Средний
Влад К.	2	Средний
Настя П.	2	Средний
Хусейн С.	0	Нулевой
Эллина Б.	2	Средний
Юлия К.	1	Низкий
Саша М.	2	Средний
Мерген С.	1	Низкий
Али Ф.	0	Нулевой

В результате обследования слухоречевой памяти выявлено, что 5 детей (Ангелина Д., Влад К., Настя П., Эллина Б., Саша М.) смогли воспроизвести заданную последовательность после двухкратного повторения слов педагогом. При выполнении данного задания Влад К. заменил одно слово другим близким по смыслу. 2 детей (Юлия К., Мерген С.) смогли воспроизвести не более 4 – х слов, а после 5-ти минутного отдыха им удалось вспомнить 3-4 слова.

У 3 детей возникли трудности воспроизведения слов в заданной последовательности даже после 3, 4-х кратного повторения. После 5-ти минутного отдыха воспроизводили не более двух слов (Чингиз Ж., Хусейн С., Али Ф.)

Результаты обследования зрительно-предметной памяти представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Результаты обследования зрительно-предметной памяти

Имя ребенка	Баллы	Уровень
Чингиз Ж.	1	Низкий
Ангелина Д	2	Средний
Влад К.	2	Средний
Настя П.	2	Средний
Хусейн С.	1	Низкий
Эллина Б.	2	Средний
Юлия К.	1	Низкий
Саша М.	2	Средний
Мерген С.	1	Низкий
Али Ф.	1	Низкий

При выполнении данного обследования дети не испытывали сложности и допускали незначительное количество ошибок.

5 детей (Ангелина Д., Влад К., Настя П., Эллина Б., Саша М.) после 2-х кратного показа воспроизводили все картинки. 5 детей (Чингиз Ж., Хусейн С., Юлия К., Мерген С., Али Ф.) воспроизвели не более 4 картинок. При этом Али Ф. и Чингиз Ж. допускали ошибки (указывали на посторонние картинки как исходные).

Результаты обследования процессов внимания представлены в таблице 10.

Таблица 10 Результаты обследования процессов внимания

Имя ребенка	Баллы	Уровень
Чингиз Ж.	1	Низкий
Ангелина Д	2	Средний
Влад К.	2	Средний
Настя П.	2	Средний
Хусейн С.	1	Низкий
Эллина Б.	2	Средний
Юлия К.	1	Низкий
Саша М.	2	Средний
Мерген С.	1	Низкий
Али Ф.	1	Низкий

При обследовании процессов внимания все дети смогли найти парные картинки. 5 детей (Ангелина Д., Влад К., Настя П., Эллина Б., Саша М.) справились с данным заданием за 30 – 35 секунд. 5 детей (Чингиз Ж., Хусейн С., Юлия К., Мерген С., Али Ф.) справились за 60 – 70 секунд.

При выполнении теста на устойчивость внимания 5 детей (Ангелина Д., Влад К., Настя П., Эллина Б., Саша М.) справились с заданием за 30-35 секунд, недопустив при этом ни одной ошибки. Пятерым детям (Чингиз Ж., Хусейн С., Юлия К., Мерген С., Али Ф.) потребовалось больше времени на выполнение данного теста и были допущены ошибки.

Например, Чингиз Ж., Юлия К., Мерген С. допустили по 1 ошибке. Али Ф. и Хусейну С. потребовалась помощь педагога (совместно проговорили то, что изображено), после оказанной помощи допустили по 2 ошибки.

Результаты обследования зрительного восприятия представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Результаты обследования зрительного восприятия

Имя ребенка	Баллы	Уровень
Чингиз Ж.	1	Низкий
Ангелина Д	3	Высокий
Влад К.	3	Высокий
Настя П.	3	Высокий
Хусейн С.	1	Низкий
Эллина Б.	3	Высокий
Юлия К.	2	Средний
Саша М.	3	Высокий
Мерген С.	2	Средний
Али Ф.	1	Низкий

При выполнении данного обследования 5 детей (Ангелина Д., Влад К., Настя П., Эллина Б., Саша М.) справились со всеми заданиями безошибочно. При выполнении задания Влад К. и Эллина Б. использовали вспомогательные приемы. При рассмотрении изображений в условиях зашумления озвучивали вслух собственные предположения и в некоторых случаях обводили контур пальцами.

2 детей (Юлия К., Мерген С.) самостоятельно справились с наиболее легкими заданиями: узнали все 6 картинок в условиях силуэтного, контурного и неполного изображений. При узнавании предметов в условиях зашумления и наложения называют 4-5 изображений.

При узнавании некоторых предметов потребовалась помощь экспериментатора (сравнение изображений, выделение отличительных частей предмета). Помощь оказывается эффективной.

3 детей (Чингиз Ж., Хусейн С., Али Ф.) выполняют задания всех уровней сложности с ошибками. После оказания помощи (сравнение предметов, выделение значимых частей, наложение картинок, рассматривание) узнают 4-5 изображений в условиях контурного и силуэтного изображения. В условиях зашумления и наложения верно называют 3 изображения.

Результаты обследования акустического восприятия представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Результаты обследования акустического восприятия

Имя ребенка	Баллы	Уровень
Чингиз Ж.	1	Низкий
Ангелина Д	2	Средний
Влад К.	2	Средний
Настя П.	2	Средний
Хусейн С.	1	Низкий
Эллина Б.	2	Средний
Юлия К.	1	Низкий
Саша М.	2	Средний
Мерген С.	1	Низкий
Али Ф.	1	Низкий

При исследовании акустического восприятия 5 детей (Ангелина Д., Влад К., Настя П., Эллина Б., Саша М.) самостоятельно выполняют задания на воспроизведение простого ритма. Сложный ритм воспроизводят при оказании помощи (замедленное воспроизведение, совместное просчитывание ритма).

5 детей (Чингиз Ж., Хусейн С., Юлия К., Мерген С., Али Ф.) допускают ошибки даже при оказании помощи. При этом Юлия К. воспроизводит простой ритм при оказании помощи, но воспроизведение сложного ритма вызывает трудности.

Обобщенные результаты изучения вербального компонента функционального базиса чтения, представлены на рисунке 3.

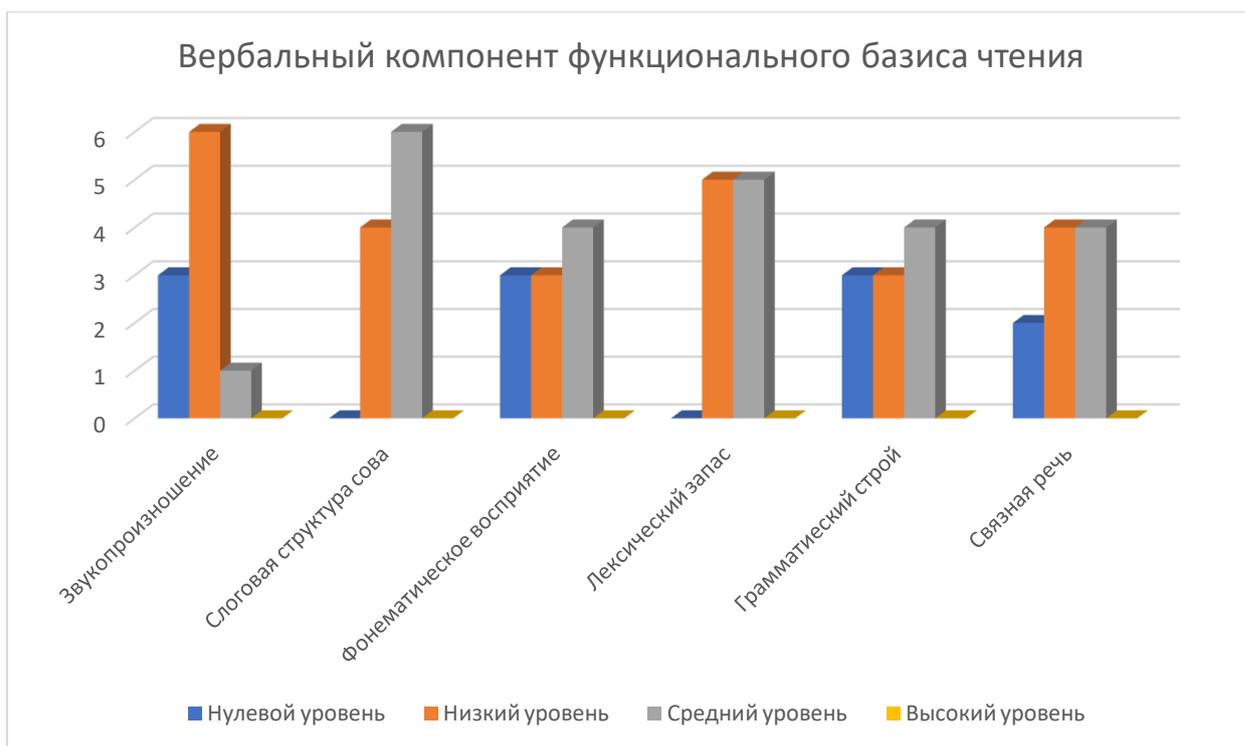


Рисунок 3 – Результаты изучения вербального компонента функционального базиса чтения.

Обобщенные результаты изучения невербального компонента функционального базиса чтения представлены на рисунке 4.

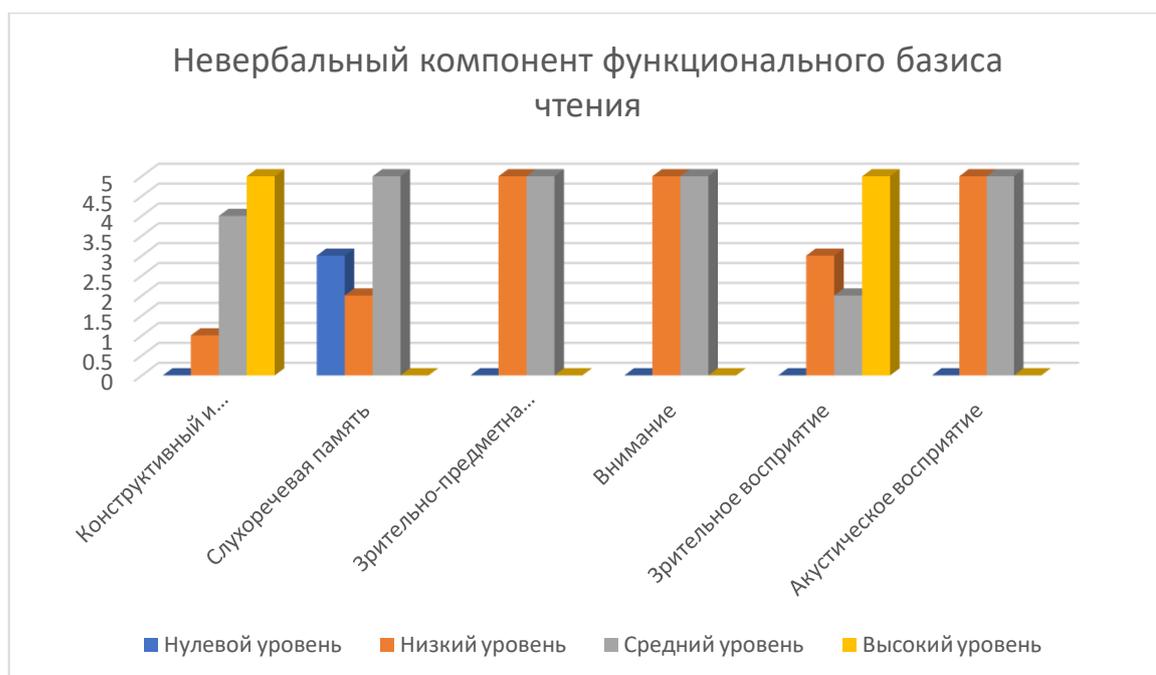


Рисунок 4 – Результаты изучения невербального компонента функционального базиса чтения.

Результаты данного эксперимента показали, что 3 ребенка имеют нулевой уровень сформированности функционального базиса чтения, 3 ребенка – низкий уровень и 4 ребенка имеют средний уровень. Высокий уровень сформированности компонентов функционального базиса чтения не был выявлен ни у одного ребенка. Наиболее низкие показатели были получены в ходе исследования звукопроизношения, фонематического восприятия, грамматического строя речи и слухоречевой памяти. Наиболее успешным оказалось исследование конструктивного и динамического праксиса и зрительного восприятия (5 детей успешно выполнили все задания).

При сопоставлении полученных результаты исследования можно увидеть, что у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией наблюдаются трудности как в формировании вербального, так и невербального компонентов функционального базиса чтения.

Таким образом, качественный и количественный анализ результатов обследования показал, что у старших дошкольников со стертой дизартрией была выявлена недостаточная степень сформированности компонентов,

составляющих функциональный базис чтения. На основании описанных результатов можно сделать вывод о том, что подобное состояние функционального базиса чтения говорит об отсутствии готовности к началу обучения чтению. Следовательно, с данной группой детей необходимо провести логопедическую работу по формированию функционального базиса чтения.

2.3 Логопедическая работа по формированию функционального базиса чтения у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией на занятиях по подготовке к обучению грамоте

На основании анализа научно-методической литературы и результатов, полученных в ходе констатирующего этапа экспериментального исследования, мы определили основные направления логопедической работы по формированию функционального базиса чтения у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией на занятиях по подготовке к обучению грамоте. При этом логопедическую работу мы предлагаем организовать с учетом направлений, которые предусмотрены Федеральной адаптированной образовательной программой

В основу предложенной нами логопедической работы положена система работы Г.А. Каше [25]. Нами были определены следующие направления логопедической работы по формированию функционального базиса чтения у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией на занятиях по подготовке к обучению грамоте:

1. Развитие звукопроизношения и слоговой структуры слова.
2. Развитие фонематического восприятия.
3. Развитие лексического запаса.
4. Развитие грамматического строя речи.
5. Развитие связной речи.
6. Развитие зрительного восприятия.

7. Развитие акустического восприятия.
8. Развитие конструктивного и динамического праксиса.
9. Развитие слухоречевой памяти.
10. Развитие зрительно-предметной памяти.
11. Развитие внимания.

Для формирования невербального компонента функционального базиса чтения нами был разработан комплекс дидактических игр и упражнений, которые включались в занятия по подготовке к обучению грамоте.

Система логопедической работы на занятиях по подготовке к обучению грамоте предусматривает три последовательных периода, каждый из которых имеет свои цели и задачи.

Первый период обучения. В данном периоде решаются 2 основные задачи. Это развитие звукопроизношения и подготовка детей к анализу звукового состава слова.

Развитие звукопроизношения – это в первую очередь воспитание внимания к звуковой стороне речи. Дети вначале учатся отличать звуки наиболее грубо противопоставленные (например, а – и – у); постепенно осуществляется переход к более тонким дифференцировкам (о – у; к – х; л – йот и др.). Каждый правильно произносимый звук сравнивается как вне речи, так и в составе слогов и слов. С целью развития произвольного внимания и совершенствования слуховой памяти предусматриваются специальные упражнения, которые можно разделить на две группы. Первая группа упражнений предусматривает восприятие речи. Дети отвечают жестом, действием, предъявлением картинок. Сюда относится запоминание воспринятых на слух рядов слов, специально подобранных инструкций и другого материала. Эти упражнения особенно необходимы в самом начале обучения, когда активный, правильно произносимый словарь весьма ограничен. Вторая группа упражнений предусматривает не только правильное восприятие предложенного материала, но и его

воспроизведение. Сюда относится повторение воспринятых на слух слоговых рядов, рядов слов, предложений, заучивание наизусть различного материала в связи с закреплением правильного произношения звуков.

Подготовка детей к анализу звукового состава слова. Внимание детей привлекается к отдельным звукам и звукам в составе слова. Постепенно от умения услышать отдельный звук в составе слова дети подводятся к полному звуковому анализу простейших односложных слов. А также учатся правильно употреблять термины «звук», «слог», «слово», «предложение», «гласный звук», «согласный звук», «твердый звук», «мягкий звук».

Лексический материал для занятий подбирается таким образом, чтобы он способствовал устранения пробелов лексико-грамматического развития. Уже в это время появляется возможность включать в занятия некоторые упражнения, направленные на развитие словаря и формирование грамматически правильной речи. Слова предлагаются детям как в единственном, так и во множественном числе, а также в родительном падеже множественного числа, по возможности в уменьшительной форме (Например: дом – дома – домов – домик – домики – домиков; колесо – колеса – колес – колесико – колесики – колесиков). Во всех случаях дети самостоятельно образуют нужные формы слова. Включаются упражнения: в договаривании недостающих слов «Это утка, а это?» (Утки.) «Тут много?» (Уток.) «Это дуб, а это маленький?» (Дубок.); в угадывании задуманного слова по его окончанию: «Какую картинку (вывешивают картинку «Муха» и «Мухи») я задумала, если в слове последний звук и?»

В этом же периоде обучения детям дается представление о предложении; обращается внимание на то, что предложение состоит из слов, что слова в предложении расположены в определенной последовательности и должны находиться в определенной грамматической форме. Вначале с помощью вопросов «Кто? Что делает? Делает что?» выделяются слова из простого распространенного предложения с прямым

дополнением. В дальнейшем дети учатся самостоятельно составлять предложения вначале из слов, данных в нужной грамматической форме, т.е. задача заключается лишь в том, чтобы найти правильный порядок слов (Например: сок, Соня, пьет), а несколько позднее из слов, данных полностью или частично в начальной форме (копать, Вова, яма). Постепенно включаются предлоги на, у, в (Соня, у, сумка; стол, на, стакан). Как можно раньше следует развивать у детей навык отвечать на вопрос полным предложением.

Пример занятия данного периода представлен в приложении 2.

Второй период обучения. Основной задачей второго периода обучения является постановка наиболее артикуляционно сложных звуков и дифференциация звуков по следующим признакам: глухие и звонкие (ф – в; с – з; ш – ж; п – б; т – д; к – г); мягкие и твердые (с – с'; з – з' и др.); свистящие и шипящие (с – ш; з – ж); плавные – вибранты (р – л; р' – л'). Данная задача реализуется на индивидуальных занятиях. На фронтальные занятия выносятся для окончательного их закрепления поставленные и уже хорошо различаемые звуки на усложненном речевом материале. Упражнения в закреплении и различении поставленных звуков постоянно сочетаются с осознанным анализом звукового состава слова.

В этом же периоде обучения дети учатся делить слова на слоги. В качестве зрительной опоры при этом используется схема, в которой длинной полоской обозначаются слова, короткими – слоги. Затем дети овладевают полным звуко-слоговым анализом двусложных слов типа СГСГ и односложных типа СГС; при этом они составляют соответствующие схемы.

Значительно расширяются возможности сочетать упражнения в правильном употреблении звуков в составе слов и предложений с лексическими и грамматическими упражнениями. Продолжаются упражнения, направленные на образование слов с помощью суффиксов (дерево – деревянный) и словосложения (рыбу ловит – рыболов), внимание

детей привлекается к образованию слов с помощью приставок (уехал, приехал, заехал, подъехал...). Систематически проводятся упражнения в образовании наиболее трудных грамматических форм слова. Это может быть образование форм множественного числа именительного, родительного и других косвенных падежей существительных и прилагательных (Это спелые яблоки. На яблоне много... (спелых яблок.); образование уменьшительно-ласкательных форм существительных и прилагательных (У кошки пушистый хвост. У котеночка... (пушистый хвостик); образование определенных форм глаголов (стричь – стришет; скачет – скакал) и т.п.

Одна из задач, стоящих перед педагогом в это время, - учить детей составлять предложения без предлогов и с предлогами, распространять их с помощью вопросов однородными и второстепенными членами, отвечать на вопросы полными, правильно составленными предложениями, задавать вопросы по текстам или по картинкам. Весь усваиваемый детьми словарь в той или иной форме вводится в предложения.

Третий период обучения. Содержанием занятий является дальнейшее углубление и расширение знаний и навыков детей, касающихся развития словаря, формирования грамматически правильной речи, обучения рассказыванию. Упражнения проводятся на включающем все звуки речи материале. Занятия способствуют закреплению правильного произношения звуков, совершенствованию внятной, четкой, неторопливой, выразительной речи.

Осуществляется дальнейшее совершенствование навыков чтения, формируется навык слитного чтения. Продолжается работа по анализу, выкладыванию из букв разрезной азбуки и письму слов и предложений. Проводятся диктанты типа предупредительных с целью закрепления всех полученных орфографических навыков. Формируется навык списывания.

Пример занятия по теме «Буква ь» представлен в приложении 3.

Для формирования невербального компонента функционального базиса чтения нами были определены основные направления и содержание работы, а также разработан комплекс игр и упражнений. Данный комплекс является систематизированным материалом по выделенным нами направлениям. В качестве источников были использованы работы А.Н. Корнева, Т.А. Ткаченко, А.В. Лагутиной.

Основные направления формирования невербального компонента функционального базиса чтения у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.

Развитие зрительного восприятия:

- развитие целостности восприятия,
- развитие сенсорных эталонов формы,
- развитие зрительно – пространственных представлений,
- развитие соотнесения зрительного образа предмета со словом.

Далее представлены примеры игр.

Лото (нахождение формы).

Оборудование. Карточки с изображением трех одноцветных форм (например, на одной – круг, квадрат, треугольник; на другой – круг, овал, квадрат; на третьей – квадрат, прямоугольник, треугольник и т. п.), набор мелких карточек с изображением одной формы для наложения на большие карточки.

Задача игроков разложить мелкие карточки с изображением фигур на свои карточки.

Угадай, чего не стало.

Цель. Продолжать учить детей называть геометрические формы (квадрат, овал, круг, прямоугольник, треугольник), запоминать их, оперировать образом форм в представлении.

Оборудование. Карточки с геометрическими формами (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, многоугольник – ромб), экран, наборное полотно.

Ход игры. Педагог вставляет карточки в наборное полотно и просит назвать эти формы. Затем закрывает наборное полотно экраном, одну форму убирает. (Название ее дети должны хорошо знать.) Убирает экран. Спрашивает, какой формы нет. («Угадайте, что я спрятала».) Дети называют. При повторении игры расположение форм на наборном полотне меняется.

Развитие акустического восприятия:

- развитие умения прислушиваться и по звуку определять его происхождение,
- развитие умения прислушиваться и определять источник звука,
- развитие умения прислушиваться и различать шумы по громкости,
- развитие умения прислушиваться и запоминать серию звуков,
- определение направления звука в пространстве,
- определение расстояния звучания,
- различение звуков по громкости.

Для развития акустического восприятия мы предлагаем использовать следующие игры и упражнения.

Игра «Где звенит колокольчик?» Инструкция: Ребята, закройте глаза. Скажите, где звенел колокольчик: справа, слева, внизу, вверху, сзади?

Игра «Узнай по звучанию» Инструкция: ребята, вокруг нас множество звуков. Предметы могут звучать по-разному. Зайка предлагает вам послушать и узнать, какие предметы за ширмой издают эти звуки.

Звучащий материал: звуки барабана, бубна, игрушечного пианино, рвущейся бумаги, переливающейся воды, хлопки в ладоши, шуршание баночек с камешками, песком, фасолью, монетами.

Игровое упражнение «Не ошибись!»

Педагог произносит звук А попеременно тихо–громко. Ребенок должен подкрепить (или сигнализировать) громкое звучание символом

звука большого размера, тихое – маленького. Затем логопед и ребенок меняются ролями.

Развитие слухоречевой памяти:

- учить образовывать связь между слуховым образом слова и обозначаемым этим словом предметом, качеством предмета, действием, понятием,
- запоминать слуховые образы многочисленных слов,
- понимать и отвечать на вопросы,
- развитие кратковременной слухоречевой памяти,
- развитие долговременной слухоречевой памяти,
- увеличение объема кратковременной и долговременной слухоречевой памяти.

Игра «Что повторяется?». Инструкция: внимательно послушай слова, скажи какое слово повторяется несколько раз.

Мотоцикл, колодец, мотоцикл, вишня, мотоцикл.

Помидор, телевизор, река, слон, мяч, слон.

Тумбочка, трактор, комбайн, тумбочка, пропеллер, тумбочка.

Развитие зрительно-предметной памяти:

- учить образовывать связь между слуховым образом слова и обозначаемым этим словом предметом, качеством предмета, действием, понятием,
- развитие кратковременной зрительно-предметной памяти,
- развитие долговременной зрительно-предметной памяти,
- развитие произвольного и произвольного запоминания,
- увеличение объема кратковременной и долговременной зрительно-предметной памяти,
- формирование речевых обозначений зрительно-пространственных отношений.

Примеры игр:

«Разрезные картинки»

Оборудование: 2 картинки. Одна картинка целая, другая – разрезанная по линиям.

Ход игры: предложите ребенку собрать картинку, используя образец. Затем образец нужно убрать, а ребенка попросить собрать картинку по памяти.

«Запомни картинки»

Оборудование: 2 картинки

Ход игры: предложите ребенку внимательно посмотреть в течение 30 секунд – 1 минуты на картинку и постараться запомнить детали картинки.

Затем переверните страницу; пусть ребенок посмотрит на второй рисунок и ответит, что изменилось?

«Беспорядок в детской комнате».

Оборудование: картинка комнаты с беспорядком.

Ход игры: попросите ребенка внимательно посмотреть на картинку, потом картинку убираете и просите рассказать, что лежит неправильно.

А также дактические игры и упражнения: «Найди пару», «Продолжи узор», графические диктанты, «Из отдельных частей собери предмет скорей!», Мозаика, «Попад в цель».

Игровые задания: что похоже на букву А (и наоборот: на что похожа буква А).

Развитие внимания:

- развитие слухового внимания,
- развитие произвольного внимания,
- развитие переключения внимания,
- развитие концентрации,
- развитие объема внимания,
- развитие устойчивости внимания,
- развитие распределения внимания,

– развитие наблюдательности.

Игра «Поймай звук». Инструкция: хлопните в ладоши, когда услышите звук [о], слоги и слова с ним.

Материал: о, у, о, и, у, а, о; ту, мо, ку, со, пы, ам, ах; мак, рог, дождь, пальто, уют, осы, робот.

Развитие конструктивного и динамического праксиса

На развитие конструктивного праксиса в занятия включаются игры на создание образа буквы из различных материалов (лепка буквы из пластилина и соленого теста, складывание из счетных палочек, мозаики, аппликация и др).

На развитие динамического праксиса включаются игры и упражнения на формирование дифференцированных движений (например, пальчиковые игры).

Упражнение «Делай как я». Задача повторить за педагогом простые движения, выполняемые двумя руками поочередно (например, сжимание и разжимание пальцев поочередно).

Полный комплекс дидактических игр и упражнений по формированию невербального компонента функционального базиса чтения представлен в приложении 4.

Таким образом, обозначенные направления и содержание предложенной нами системы логопедической работы обеспечат формирование функционального базиса чтения детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией на занятиях по подготовке к обучению грамоте.

Следует отметить, что предложенный комплекс дидактических игр и упражнений, при условии систематического его использования в ходе логопедических занятий, позволит целенаправленно развивать у старших дошкольников невербальные компоненты функционального базиса чтения: зрительное и слуховое восприятие, слухоречевую и зрительно-пространственную память, конструктивный и динамический праксис,

внимание. Данный комплекс может быть использован и при проведении индивидуальных занятий, а также родителями с целью закрепления пройденного материала в домашних условиях. Для этого необходимо подбирать игры и упражнения с учетом индивидуального профиля невербального компонента функционального базиса чтения ребенка.

Вывод по 2 главе

Нами было проведено экспериментальное исследование на базе МДОБУ детский сад комбинированного вида «Солнышко» п. Домбаровский Оренбургской области.

Результаты исследования показали, что 3 ребенка имеют нулевой уровень сформированности функционального базиса чтения, 3 ребенка – низкий уровень и 4 ребенка средний уровень. Высокий уровень сформированности компонентов функционального базиса чтения не был выявлен ни у одного ребенка. Наиболее низкие показатели были получены в ходе исследования звукопроизношения, фонематического восприятия, грамматического строя речи и слухоречевой памяти. Наиболее успешным оказалось исследование конструктивного и динамического праксиса и зрительного восприятия (5 детей успешно выполнили все задания).

Мы определили направления логопедической работы. Для каждого направления было определено основное содержание коррекционно-развивающей работы и разработан комплекс дидактических игр и упражнений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Чтение – сложный психофизиологический процесс, в основе которого лежат сложнейшие механизмы. В норме чтение в процессе своего формирования, как всякий другой навык, проходит ряд этапов (своеобразных ступеней), каждый из которых тесно связан с предыдущим и последующим, постепенно переходит из одного качества в другое. Навык чтения формируется в процессе длительного и целенаправленного обучения.

При определении структуры готовности ребенка к обучению чтению используется такое понятие, как «функциональный базис чтения». В структуру функционального базиса чтения необходимо включать не только сформированность собственно языковых компонентов речи, но и пространственное восприятие, пространственные представления, зрительное восприятие, зрительная память, слуховое восприятие, слуховая память, фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез, мелкая моторика, графомоторные навыки, зрительно-моторная координация, произвольное внимание (Б.Г. Ананьева, А.Н. Корнев, Т.Г. Егоров, Д.Б.Эльконина, Н.И.Жинкина, Р.И. Лалаевой, Н.С.Старжинской, Р.Gardner, О.Л. Жильцовой, Г.А. Каше, Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Т.А. Ткаченко, Т.А. Фотековой, А.В. Лагутиной).

Ребенок со стертой дизартрией испытывает трудности в обучении чтению. Профилактика дислексии – актуальная проблема в современных условиях обучения.

Дети со стертой дизартрией – это разнородная группа по готовности к овладению чтением, так как у них в той или иной степени отмечается несформированность языковой и психологической готовности.

Проведенное нами исследование позволило выделить следующие особенности сформированности компонентов функционального базиса чтения у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией:

1. У детей отмечается полиморфное нарушение звукопроизношения.
2. При обследовании лексического запаса у детей возникли трудности в подборе глаголов и прилагательных к существительным, а также отмечается ограниченный лексический запас в пределах лексической темы.
3. Для всех детей характерны проблемы с объемом, концентрацией и распределением внимания.
5. Слухоречевая память у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией развита на недостаточном уровне. У детей имеются трудности в запоминании и отсроченном воспроизведении.

Следует отметить, что обследованная группа детей со стертой дизартрией является неоднородной по сформированности вербального и невербального компонента функционального базиса чтения. 3 детей имеют нулевой уровень сформированности компонентов функционального базиса чтения, 3 детей – низкий уровень и 4 человека – средний уровень.

Следовательно, данным детям требуется логопедическая работа по формированию компонентов функционального базиса чтения.

Результаты проведенного исследования подтверждают имеющиеся в научной литературе данные об отставании в развитии и неравномерности формирования компонентов функционального базиса чтения у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.

На основе анализа научно-методической литературы и проведенного исследования нами были определены основные направления и содержание коррекционно-развивающей работы.

Для развития невербального компонента функционального базиса чтения нами был создан комплекс дидактических игр и упражнений. Предложенный комплекс дидактических игр и упражнений, при условии систематического его использования в ходе логопедических занятий,

позволит целенаправленно развивать у старших дошкольников со стертой дизартрией речи функции и процессы, составляющие невербальный компонент функционального базиса чтения: зрительное и слуховое восприятие, слухоречевую и зрительно-пространственную память, внимание. Следует отметить, что игры и упражнения данного комплекса могут быть использованы в системе традиционных логопедических занятий в индивидуальных и групповых формах работы. Для этого необходимо подбирать игры и упражнения с учетом индивидуального профиля невербального компонента функционального базиса чтения ребенка.

Таким образом задачи исследования решены, цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей 3-7 лет / А. Г. Арушанова.– URL: https://pedlib.ru/Books/1/0043/index.shtml?from_page=229 (дата обращения 15.02.2023).
2. Архипова Е. Ф. Как помочь ребенку со стертой дизартрией в детском саду? / Е. Ф. Архипова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2016. – №8. – С. 58 – 65.
3. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учеб. пособие для студентов вузов / Е. Ф. Архипова. – Москва : АСТ, 2006. – 319 с.
4. Афонин И. Д. Психология и педагогика высшей школы : учебное пособие / И. Д. Афонин. – Королев : МГОТУ, 2018. – 270 с.
5. Безруких М. М. Обучение первоначальному письму / М. М. Безруких. – URL: https://pedlib.ru/Books/5/0213/5_0213-1.shtml (дата обращения 23.02.2023).
6. Белоус Е. Н. Особенности фонематического восприятия речи и их отражение на письме / Е. Н. Белоус. – Москва, 2011. – 22 с.
7. Быстрова Г. А. Логопедические игры и задания : практ. пособие / Г. А. Быстрова. – Санкт-Петербург : Каро, 2008. – 96 с.
8. Васильева С. А. Логопедические игры для дошкольников / С. А. Васильева. – Москва : Школа-Пресс, 1999. – 80 с.
9. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи / Г. А. Волкова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2008. – 133 с.
10. Волкова Л. С. Логопедия. Методическое наследие. В 5 кн. Кн. 5. Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи / Л.С. Волкова. – Москва : Владос, 2004. – 480 с.
11. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Москва : Детство-Пресс, 2007. – 472 с.

12. Гвоздев А. Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка / А. Н. Гвоздев. – Санкт-Петербург : Акцидент, 1995. – 64 с.
13. Генинг М. Г. Обучение дошкольников правильной речи / М. Г. Генинг, Н. А. Герман. – URL: http://pedlib.ru/Books/5/0386/5_0386-9.shtml (дата обращения 05.03.2023).
14. Глухов В. П. Основы психолингвистики / В. П. Глухов. – URL: <https://pedlib.ru/Books/4/0356/index.shtml> (дата обращения 05.03.2023).
15. Голубева Г. Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников / Г. Г. Голубева. – URL: https://pedlib.ru/Books/2/0019/2_0019-1.shtml (дата обращения 01.03.2023).
16. Грегори Р. Л. Глаз и мозг: Психология зрительного восприятия / Р. Л. Грегори. – Москва : Книга по Требованию, 2013. – 282 с.
17. Дьякова Н. И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников / Н. И. Дьякова. – Москва : Сфера, 2010. – 64 с.
18. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров. – URL: http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?bookhl=&book=egorov_psihilogiya-ovladieniya-navykom-chteniya_1953 (дата обращения 10.03.2023)
19. Жинкин Н.И. Язык - речь – творчество / Н. И. Жинкин. – Москва : Лабиринт, 1998. – 364 с.
20. Жукова Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей / Н. С. Жукова. – URL: https://pedlib.ru/Books/2/0028/2_0028-65.shtml (дата обращения 07.03.2023).
21. Журова Л. Е. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста / Л. Е. Журова, Д. Б. Эльконин // Сенсорное воспитание дошкольников. – Москва : Просвещение, 1963. – С. 213 – 227.
22. Зуева Л. Н. Логопедия для дошкольников / Л. Н. Зуева. – Москва : АСТ, 2001. – 80 с.

23. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда / О.Б. Иншакова. – Москва: ВЛАДОС, 2020. – 279 с.
24. Каше Г. А. Обучение грамоте детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / Г. А. Каше // Дефектология. – 1985. – №1. – С. 74 – 80.
25. Каше Г. А. Исправление недостатков речи у дошкольников / Г. А. Каше. – Москва : ЁЁ Медиа, 2012. – 192 с.
26. Каше Г. А. Программа воспитания и обучения детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / Г. А. Каше. – URL: https://pedlib.ru/Books/3/0267/index.shtml?from_page=68 (дата обращения 10.03.2023).
27. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи / Г. А. Каше. – URL: <https://pedlib.ru/Books/1/0255/index.shtml> (дата обращения 12.03.2023).
28. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : МиМ, 1997. – 286 с.
29. Корнев А. Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи / А. Н. Корнев. – Москва : Айрис-пресс, 2006. – 128 с.
30. Лавская Н. С. Актуальные вопросы изучения и коррекции стертой дизартрии у детей/ Н. С. Лавская, Т.П. Ковалева // Молодой ученый. – 2014. – №17. – С. 512 – 514.
31. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р.И. Лалаева. – Санкт-Петербург : КАРО, 2019. – 256 с.
32. Лагутина А. В. Логопедическая работа по формированию функционального базиса чтения у детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи / А. В. Лагутина. – Москва, 2007. – 24 с.
33. Лагутина А. В. Нарушения речи и обучение чтению детей пятого года жизни / А. В. Лагутина. – Москва : Национальный книжный центр, 2011. – 176 с.

34. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – Репр. изд. – Москва : Альянс, 2013. – 366 с.
35. Лопатина Л. В. Система дифференцированной коррекции фонетико-фонематических нарушений у дошкольников со стертой дизартрией / Л. В. Лопатина. – Санкт-Петербург, 2005. – 38 с.
36. Лопатина Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников / Л. В. Лопатина, Серебрякова Н. В. – URL: https://pedlib.ru/Books/5/0146/index.shtml?from_page=2 (дата обращения 11.03.2023).
37. Мартынова Р. И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрии и функциональной дислалией / Р. И. Мартынова. – URL: https://pedlib.ru/Books/2/0016/2_0016-1.shtml (дата обращения 15.03.2023).
38. Милостивенко Л. Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей / Л. Г. Милостивенко. – URL: https://pedlib.ru/Books/1/0309/1_0309-1.shtml (дата обращения 16.03.2023).
39. Микляева Н. В. Дошкольная педагогика / Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева, Н. А. Виноградова. – Люберцы : Юрайт, 2016. – 411 с.
40. Молчанова Е. Г. Как важно выбрать нужный звук / Е. Г. Молчанова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2020. – 16 с.
41. Морова Т. Л. Состояние фонематического восприятия у дошкольников со стертой дизартрией / Т. Л. Морова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 13. – С. 31 – 35.
42. Овсякова Т. В. Формирование предпосылок к овладению грамотой дошкольниками с ОНР / Т. В. Овсякова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2019. – № 4. – С. 33 – 40.
43. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению / М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова [и др] ; ред. Т. В. Волосовец.

– URL: <https://pedlib.ru/Books/1/0125/index.shtml> (дата обращения 18.03.2023).

44. Селивёров В. И. Речевые игры с детьми / В. И. Селивёров. – Москва : Академический проект, 2017. – 399 с.

45. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович. – Москва : Academia, 2002. – 227 с.

46. Ткаченко Т. А. Развитие фонематического восприятия / Т. А. Ткаченко. – Москва : ГНОМ и Д, 2005. – 32 с.

47. Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-24112022-n-1022/federalnaia-adaptirovannaia-obrazovatelnaia-programma-doshkolnogo/> (дата обращения 20.04.2023)

48. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева. – Москва, 2000. – 148 с.

49. Чиркина Г. В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 2016 – 174 с.

50. Швайко Г. С. Игры и игровые упражнения для развития речи / Г. С. Швайко. – Москва : Айрис-пресс, 2008. – 165 с.

51. Эльконин Д. Б. Как учить детей читать / Д. Б. Эльконин. – URL: https://pedlib.ru/Books/3/0157/3_0157-7.shtml (дата обращения 18.03.2023).

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Оценка результатов обследования

Оценка результатов обследования звукопроизношения.

3 балла – четкое и правильное произношение всех звуков изолированно и во фразовой речи;

2 балла – нарушение произношения 1–2 звуков позднего онтогенеза (искажение, пропуск) при отсутствии замен и смещений;

1 балл – нарушение произношения звуков 1, 2 фонетических групп (свистящие, шипящие, соноры, заднеязычные и т.д.); замены звуков носят устойчивый характер;

0 баллов – нарушение произношения более 2 групп звуков, наличие в речи ребенка замен, смещений звуков.

Оценка результатов обследования слоговой структуры слов:

3 балла – правильное воспроизведение звуко-слоговой структуры всех слов;

2 балла – наличие единичных ошибок: перестановка звуков без искажений структуры слов сложного слогового состава (трехсложные слова со стечениями согласных, односложные слова со стечением согласных в начале и в конце слова; двухсложные слова с двумя стечениями согласных, четырех-сложные слова). При более медленном повторе слова ошибки, допущенные ребенком, были им исправлены;

1 балл – многочисленные ошибки при воспроизведении звуко-слоговой структуры слова. Ошибки не исправляются ребенком при оказании помощи (скандированное проговаривание слова, отхлопывание ритмической структуры слова); наличие ошибок, искажающих слоговой состав слова – опускание слогов или добавление слогов, перестановка слогов в слове;

0 баллов – грубое нарушение слоговой структуры слова — наличие в речи ребенка слов, которые не напоминают слова родного языка или их фрагменты.

Оценка результатов обследования фонематического восприятия:

3 балла – правильное выполнение всех заданий данной серии;

2 балла – замедленный темп выделения заданного звука в ряду других звуков, единичные ошибки при выделении заданного слога из ряда других слогов; наличие единичных ошибок при дифференциации акустически или артикуляционно близких групп звуков и их исправление при повторном выполнении задания или замедленном темпе выполнения задания;

1 балл – наличие ошибок при выполнении первого и второго заданий из данной серии, затруднения при различении пар звуков по артикуляционным и по акустическим признакам, помощь эффективна при уменьшении объема задания (слоговая цепочка из 2-х слогов) или при поэтапном формировании действия;

0 баллов – затруднение при выполнении всех заданий данной серии; оказанная помощь неэффективна.

Оценка результатов обследования лексического запаса:

3 балла – точное самостоятельное выполнение всех заданий;

2 балла – точное и самостоятельное называние существительных; при подборе глаголов и прилагательных к существительным возможны замены слов, близких по значению, однако при оказании помощи ребенок справляется с заданием;

1 балл – ограничение словаря существительных двумя–тремя словами из всей лексической темы, значение которых полисеманлично; при назывании слова дети ориентируются на внешнее сходство предметов, общие понятия заменяются частным, замена одного слова другим по ситуации; словарь признаков и действий крайне ограничен (замена названий действий и признаков предмета самими названиями предметов);

0 баллов – словарь состоит из звукоподражаний и звукокомплексов, звуковые комплексы непонятны для окружающих, носят диффузный

характер. Значения слов неустойчивы и недифференцированы. Отказ от выполнения задания.

Оценка результатов обследования грамматического строя речи:

3 балла – выполнение всех заданий правильно, без ошибок;

2 балла – употребление в речи простых предлогов, трудности в употреблении одного–двух сложных предлогов. В заданиях, изучающих словообразовательные навыки, в случае неправильного употребления суффикса ребенок образует правильную форму по аналогии;

1 балл – употребление в речи только простых предлогов, замена сложных предлогов на простые, замена падежных окончаний или использование И.п. на месте других падежных форм, неправильное использование суффиксов. Оказанная помощь не приводит к исправлению ошибки;

0 баллов – частый отказ ребенка от ответа, использование слов-фрагментов, отсутствие в речи предложно-падежных форм, повтор исходного слова без изменения.

Оценка результатов обследования связной речи:

3 балла – полное, точное, последовательное, грамматически правильное, быстрое, самостоятельное составление рассказа;

2 балла – пропуск отдельных деталей, единичные грамматические ошибки, короткие паузы. При повторном рассказывании, после оказания помощи (совместное рассматривание картинок, уточнение последовательности и деталей) – полное, точное, последовательное, грамматически правильное, быстрое, самостоятельное составление рассказа;

1 балл – наличие длительных пауз между отдельными высказываниями, наличие аграмматичных высказываний, наличие смысловых неточностей в рассказе, отсутствие смысловой и синтаксической связи между высказываниями. При повторном рассказывании качество рассказа не улучшается;

0 баллов – рассказ-перечисление.

Обследование состояния невербального компонента функционального базиса чтения детей старшего дошкольного возраста.

Оценка результатов обследования конструктивного и динамического праксиса:

3 балла – правильное выполнение заданий. Возможно замедленное выполнение, с предварительным поиском. Копирование фигур правильное.

2 балла – неправильное расположение руки в пространстве, ребенок не может найти нужный набор движений, перебирает пальцы, помогает другой рукой с последующим правильным выполнением задания. Персеверации, стереотипные движения, корригируемые обучением или стимуляцией (проговариванием программы). Помощь оказана только при выкладывании сложной фигуры «лесенка», простые фигуры выкладываются самостоятельно.

1 балл – при выполнении заданий ошибки более чем в половине движений с частичной коррекцией при помощи или при интенсивной стимуляции (вербальной регуляции, совместном выполнении) исследователя, при этом правильное выполнение не закрепляется и сразу переходит в ошибочное. Трудности запоминания программы, упрощение программы. При конструировании «лесенки» трудности в воспроизведении всей фигуры, неправильное расположение палочек внутри фигуры, отмечается неправильное расположение фигуры в пространстве.

0 баллов – выраженная персевераторность движений, ребенок воспроизводит позу только указательного пальца; невозможность копировать даже простые фигуры.

Оценка результатов обследования зрительного восприятия:

3 балла – все ответы правильные. Ребенок правильно узнает и называет предметы, но при рассмотрении «зашумленных» изображений сам прибегает к вспомогательным приемам: обводит контуры пальцами, комментирует предположения словами. Опознает все 6 предметов.

2 балла – самостоятельно справляется только с более легкими вариантами заданий (№ 1, 2, 3), прибегает к помощи экспериментатора. Опознает 4–5 картинок в заданиях № 4, 5;

1 балл – и после помощи экспериментатора ребенок выполняет задания № 4, 5 с ошибками. Опознает только один–два предмета в более легких заданиях, сложные задания не выполняет.

0 баллов – не справляется с заданиями.

Оценка результатов обследования акустического восприятия:

3 балла – правильное выполнение всех заданий на оценку ритмов, правильное воспроизведение простых ритмов после 2-й попытки, сложных — после 3-й. Допускается выполнение задания в замедленном темпе;

2 балла – возможность исправления ошибок при предложении ребенку самому просчитать заданный ритм, с большей частью заданий ребенок справляется;

1 балл – преобладание ошибочных ответов, несмотря на помощь экспериментатора. Ребенок воспроизводит простые ритмы и не справляется с воспроизведением сложных ритмов;

0 баллов – все ответы неправильные.

Оценка результатов обследования слухоречевой памяти:

3 балла – воспроизведение всех слов после первого предъявления. Заданная последовательность воспроизводилась после 1–2-го раза. Отсроченное воспроизведение – не менее 4-х слов;

2 балла – воспроизведение после 2-й попытки. Заданная последовательность стимулов воспроизводилась со 2–3-го раза. Отсроченное воспроизведение – 4-х слов. Единичное влечение других близких по смыслу слов;

1 балл – неравномерность воспроизведения с тенденцией к уменьшению количества слов (4–3 слова). Отсроченное воспроизведение – 2–3 слова. Наличие посторонних слов;

0 баллов – невозможность воспроизведения полного объема слов (1–2 слова) и удержания в памяти заданного порядка слов. Отказ от воспроизведения слов после влияния интерференции.

Оценка результатов обследования зрительно-предметной памяти:

3 балла – непосредственное воспроизведение всех картинок. Отсроченное воспроизведение – не менее 4-х картинок;

2 балла – воспроизведение после 2-й попытки или запоминание не менее 4-х картинок. Отсроченное запоминание 4-х предметных картинок;

1 балл – неравномерность воспроизведения с тенденцией к уменьшению. Воспроизведение не менее 3-х картинок. Отсрочено: 2–3 картинки. Указание на посторонние картинки как исходные;

0 баллов – непосредственное запоминание 1–2-х картинок. Отказ от выполнения задания.

Оценка результатов обследования процессов внимания:

3 балла – правильное выполнение всех заданий.

Скорость выполнения задания № 1 не превышает 40 секунд; скорость выполнения заданий № 3 не превышает 25 секунд;

2 балла – скорость выполнения задания № 1 не превышает 50 секунд. Выполнение заданий № 2 возможно после 2-й попытки. При выполнении заданий № 3 возможна одна ошибка. Скорость выполнений заданий данной серии не превышает 35 секунд.

1 балл – скорость выполнения задания № 1 превышает 50 секунд. Выполнение заданий № 2 возможно после 2-й попытки, с отработкой программы выполнения в речевом плане. При выполнении заданий № 3 возможны одна–две ошибки. Скорость выполнения заданий данной серии превышает 35 секунд;

0 баллов – помощь неэффективна, задание не выполняется.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Конспект занятия

Тема занятия: «Звук [У].

Цель занятия: Знакомство со звуком [У]

Задачи: четкое произношение звука [У]; сравнение звука [У] с гласными [а], [ы], [и]; выделение звука [У] из ряда гласных и из начала слова; знакомство с буквой у.

Ход занятия

1. Организационный момент.

Логопед входит в комнату, дети встают. Затем логопед говорит: «Все встали хорошо, тихо, а теперь я скажу, кто может сесть (инструкция дается вполголоса – дети должны быть максимально внимательны, чтобы не допустить ошибок). Саша, сядь, Антон, сядь. Максим, сядь. Все мальчики из первого ряда, сядьте. Все девочки, сядьте». И т.п.

II. Постановка цели занятия.

Логопед говорит: «Сегодня вы будете учиться хорошо произносить звук [У] и познакомитесь с буквой у».

III. Произнесение звука у.

1. Детям предлагается очень четко произносить звук у тихо и голосом нормальной громкости. Пользуясь своими зеркалами, дети рассматривают артикуляцию звука, узнают, что звук [У] – гласный – он произносится свободно, его можно тянуть, петь.

2. Затем дети упражняются в произношении обратных и прямых слогов, состоящих из доступных для произношения твердых согласных звуков и звука у, т.е. ут, ум, ук; ту, му, ну и т.п.

IV. Выделение звука [У] на слух из ряда гласных (проводится как игра «Кто самый внимательный»).

1. Логопед произносит гласные звуки, неправильно их чередуя (а, у, ы, у, и, а, у и т.д.). Инструкция при этом дается такая: «Надо поднять руку (или хлопнуть в ладоши), если я скажу звук у». Упражнение проводится

вначале без экрана, а затем, с целью развития слухового восприятия, с экраном (или детям предлагается закрыть глаза).

2. Аналогичное упражнение проводится во время ходьбы.

Дети ходят по комнате. Логопед произносит разные гласные звуки. На звук у все останавливаются. Упражнение повторяется 4 – 5 раз.

V. Произношение слов со звуком у. Выделение звука у из начала слова.

1. Детям предлагается произнести слово утка; их внимание привлекается к тому, что в этом слове первый звук [У] .

Логопед говорит: «Послушайте, как я скажу, и посмотрите на мои губы». Затем он два-три раза произносит слово утка, выделяя интонационно звук у. Затем логопед продолжает: «В этом слове первый звук [У]. Скажем это слово еще раз все вместе». Аналогично звук [У] выделяется еще из 2 – 3 слов (ухо, Уля, улитка). На этот раз детям предлагается самим выделить звук у из начала слова.

2. Произношение слов паук, муха, пух, туфли, т.е. со звуком у в середине слова. Логопед четко произносит слова; говорит детям, что и в этих словах есть звук у, а затем предлагает им так же четко произносить слова (Примечание: здесь и в дальнейшем в зависимости от возможностей детей в занятия могут включаться и другие слова. Так, например, в данном занятии это могут быть слова дуб, буквы, суп, сумка и т.п.).

VI. Знакомство с буквой у.

Детям раздают кассы, в которые вложена буква у. Затем им объясняют назначение касс (буквы в кассах располагаются в порядке алфавита, заполняются кассы буквами постепенно). Дети рассматривают буквы, пишут их в своих тетрадях. Буква у большого формата красного цвета выставляется в таблицу гласных букв.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Материал для занятия

Приведем материал, который может быть использован логопедом при усвоении детьми ь как знака мягкости предшествующего согласного.

I. В начале первого занятия логопед предлагает детям произнести слова с мягким звуком в конце слова и назвать этот звук, например: соль – л’.

Примерные слова: пыль, уголь, пень, конь, букварь, кровать, карась, тополь, окунь, хорь, огонь, зверь, олень, лось, моль, гусь, руль, корень, ноготь, камень.

Логопед требует четкого, неторопливого произнесения каждого слова и звука.

II. Логопед предлагает детям внимательно слушать и хлопать в ладоши, если в сказанном слове последний звук мягкий согласный.

Дается примерно такой ряд слов: стол, уголь, ноготь, диван, конь, кот и т.п.

III. Логопед сообщает детям, что они будут учиться писать и читать слова, которые оканчиваются на мягкий согласный звук. Затем он произносит два-три таких слова. Логопед объясняет, что если последний согласный произносится мягко, то после него ставится значок ь. Он называется мягкий знак. Дети получают, рассматривают и прячут в свои кассы буквы ь.

IV. Детям предлагается сравнить по значению и звуковому составу слова угол и уголь, а затем выложить эти слова из букв разрезной азбуки. Внимание детей обращается на то, что в слове угол – четыре звука и четыре буквы, а в слове уголь – четыре звука, а букв пять. Буква ь никак не произносится.

Аналогично выкладываются и другие пары слов: пол – пыль; лес – гусь; нос – лось.

Для чтения предлагаются слоги с твердыми и мягкими согласными: ар – арь; ор – орь; ас – ась; ус – усь; от – оть и т.п.

Слова для чтения: угол – уголь; пол – пыль; лес – гусь; нос – лось; хор – хорь; стол – соль; клён – конь; стул – руль.

Детям предлагается читать слова и устно составлять с каждым из них по одному предложению. Образец: Дедушка косит траву. Слова, с которыми дети составляют предложения: возить, возит, носить, носит, пилить, пилит, косить, косит, лепить, лепит, рубить, рубит.

Для чтения предлагаются тексты: 1. Уха. Витя и Ваня ловили рыбу. У Вити карась. У Вани окунь. Дети сказали: «Мама, вот рыба, вари уху». Хороша вышла уха. 2. Ель на ёжика похожа. Ель в иголках, ёжик тоже.

Мягкий знак в середине слова.

I. Логопед предлагает детям вспомнить, какие гласные буквы пишутся после мягких согласных (и, я, е, ё). Затем задает вопрос: «Какой знак пишется, если мягкий согласный в конце слова?»

II. Затем логопед говорит: «Сейчас мы будем учиться писать и читать слова с мягким знаком в середине слова».

Потом он предлагает детям сложить слово конь, а затем дополнить его так, чтобы получилось слово коньки. Аналогично выкладываются еще два-три слова (пень – пеньки; зверь – зверьки; день – деньки).

III. Логопед предлагает детям хлопать в ладоши, если в слове, которое они услышат, надо написать мягкий знак. Примерные слова: полка, пальто, арбуз, зверьки и т.п.

Вариант 2.

Детям предлагается из трех-четырёх слов выбрать слово, в котором надо написать мягкий знак. Например: кукла, письмо, весна; пальто, палка, белка; арбуз, зверьки, карта и т.п.

IV. Чтение слогов типа ал – аль; ар – арь; от – оть и т.п.

V. Чтение слов: конь – коньки; день – деньки; огонь – огоньки; палка – пальто; весна – письмо; карта – зверьки.

VI. Предложения для чтения, выкладывания из букв разрезной азбуки, письма (ь в конце и середине слов): У Нины коньки. Я написал письмо. На дворе тополь. У меня букварь. Мы будем писать. Около ёлки пеньки. Вера нашла большой гриб. Мама купила пальто. На поляне олень. Пора обедать.

VII. Чтение текстов: 1. Коньки. Вера каталась на коньках. А Лида оставила свои коньки дома. Увидела Вера Лиду и сказала: «Возьми, Лида, мои коньки. Прокатись».

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Комплекс игр и упражнений на развитие невербального компонента
функционального базиса чтения

«Какой предмет издает звук?»

Оборудование: деревянная и металлическая ложки, карандаш, молоток, резиновый мяч, стакан, ножницы, будильник. Логопед стучит предметом, дети определяют каким.

«Будь внимательный»

Оборудование: свисток, дудочка, шарманка.

По инструкции логопеда ребенок выполняет различные движения, соотнося их с различными звучаниями. Например, на звук свистка должен поднять руку вверх, на звук дудочки — удерживать руки впереди, а на звук шарманки — развести их в стороны.

«Найди мишку»

Оборудование: игрушка мишка, бубен.

Ребенок должен найти спрятанную игрушку, ориентируясь на громкость звукового сигнала — бубна. Чем громче звучит бубен, тем ближе ребенок к спрятанной игрушке.

«Тишина»

Ребенок, закрыв глаза, «слушает тишину». Через 1—2 мин ему предлагается открыть глаза, рассказать и нарисовать то, что он услышал.

«Найди лишнее слово»

Логопед медленно и четко произносит ряд из четырех слов. Ребенок называет слово, которое отличается от остальных.

Канава — канава — какао — канава.

Минута — монета — минута — минута.

Утенок — утенок — утенок — котенок.

Калина — малина — малина — малина.

Колено — колено — колено — полено.

Полина — Галина — Полина — Полина.

Игровое упражнение «Веселая дорожка»

На карточке изображаются символ звука А и стрелка различной длины. Ребенок по заданию логопеда проводит рукой по «дорожке» и поет «песенку» звука. «Идти» по дорожке ребенок может быстро или медленно, петь песенку звука – громко или тихо. Дорожки можно изображать прямыми, так и волнистыми, ломаными линиями.

Игра «Веселое соревнование»

В гости к ребятам приходят два сказочных героя. У одного из персонажей игры «любимый» звук А, у другого – У. Дети делятся на две команды – команду А и У. Логопед произносит последовательность гласных звуков. Команда сигнализирует своим символом. За каждую ошибку команда получает «штрафную фишку». Выигрывает та команда, у которой меньше «штрафных фишек».

Игра «Лабиринт»

Детям предлагается проследить глазами за линиями лабиринта и найти объект. При возникновении трудностей в выполнении задания детям оказывается помощь (проведение по линиям лабиринта пальцем или карандашом). Упражнение усложняется за счет увеличения количества соединяемых объектов и линий.

«Магазин»

Цель. Учить выбирать объемные формы по плоскостному образцу, отвлекаясь от функционального назначения предмета.

Оборудование. Игрушки разной формы (мяч, воздушный шар, юла, неваляшка, дом из двух прямоугольников, часы, телевизор, зеркало, пирамидки, кубики-вкладки и круглые вкладки и др.), карточки с изображением геометрических форм (круг, квадрат, прямоугольник, овал и др.).

Ход игры. Педагог раскладывает на своем столе игрушки, называет их и говорит, что у него магазин игрушек и он продавец. Потом достает карточки с геометрическими формами: «Это будут деньги. Кто захочет

купить в магазине игрушку, должен найти такую же форму. Например, я хочу мяч. Мне нужны такие деньги». (Показывает карточку с изображением круга.) Потом раздает карточки всем детям. Каждый ребенок выбирает себе игрушку и подает продавцу карточку с изображением соответствующей формы. В дальнейшем роль продавца выполняет ребенок.

«Муха»

Цель – развитие концентрации и распределения внимания.

Оборудование: квадрат, разделенный на 9 небольших квадратов

Ход игры: Взрослый диктует ребенку траекторию передвижения мухи. «Муха полетела вниз,вправо, вниз,вверх,влево» и т.д Если ребенок точно следил за полетом мухи, в этот момент он должен хлопнуть. На первых порах можно разрешить следить, помогая себе пальчиком или передвигая пуговицу, которая перемещается в клетку, в которой находится муха.

Инструкция: «В центре поля сидит муха. Я буду говорить, куда муха полетела, а ты внимательно следи за ее передвижением.»

Игра «Где чей домик?»

Оборудование: картинка с изображением семи разных животных, каждый из которых спешит в свой домик. Линии соединяют животных с их жилищем.

Ход игры. Ребенку нужно определить, где чей домик, не проводя карандашом по линиям. Если ребенок не справляется, тогда разрешается использование вспомогательного материала (палец, карандаш и т.д).

«Что забыл дорисовать художник?»

Оборудование: карточки с изображениями предметов с недорисованными элементами, цветные карандаши.

Ход игры: ребёнку предъявляют по очереди карточки, на которых знакомые изображения даны не полностью. Ему предлагается подумать и сказать, узнал ли он, кому принадлежат те или иные элементы изображения. Затем нужно назвать недостающие детали (или дорисовать их).

«Дорисуй»

Оборудование: карточка, на левой стороне которой изображён предмет, а на правой – свободное пространство, простой карандаш.

Ход игры: педагог предъявляет ребёнку карточку и даёт инструкцию: «Посмотри, слева нарисована фигура, возьми карандаш и постарайся справа нарисовать точно такую же фигуру».

«Что здесь спряталось?» («зашумленные» изображения)»

Оборудование: карточки с контурными изображениями предметов, которые зашумлены, т. е. перечеркнуты линиями различной конфигурации, цветные карандаши.

Проведение: педагог предъявляет по очереди карточки и просит найти спрятанные в них фигурки, назвать их и обвести цветными карандашами.

«Узнай картинку»

Оборудование: карточки с изображенными на них предметами, выполненные в виде точек или пунктиров, простой карандаш .

Проведение: педагог предъявляет ребёнку по очереди карточки и предлагает прослушать инструкцию: «Посмотри, пожалуйста, на картинку. Попробуй соединить точки линиями и тогда узнаешь что на ней изображено. Назови, что получилось».

«Найди лишнее»

Оборудование: картинки.

Ход игры: Детям предлагается карточка с изображением предметов, один из которых отличается от остальных. Необходимо его найти.

Игры на развитие динамического праксиса.

«Прогулка»

При выполнении этого упражнения дети сидят на своих местах и ритмично, поочередно, скачками двигают по поверхности стола от себя к его противоположному краю прямые пальцы обеих рук.

«Колечки»

Сомкнутые большой и средний палец правой руки – большое кольцо, сомкнутые мизинец и большой левый пальцы – малое. Пальцы обеих рук одновременно начинают движения, поочередно смыкаясь с большими пальцами так, чтобы на правой руке получилось малое кольцо, а на левой руке – большое.

«Клубы дыма». Рука в кулак, один палец отставлен, имитация клубов-круговые движения пальцем в воздухе.

«Домик»

Раз, два, три, четыре, пять

(разжимание пальцев, сжатых в кулак по одному, начиная с большого).

Вышли пальчики гулять.

(ритмичное разжимание всех пальцев одновременно).

Раз, два, три, четыре, пять,

(сжимание по очереди широко расставленных пальцев в кулак, начиная с мизинца).

В домик спрятались опять.

(ритмичное сжимание всех пальцев одновременно).

«Засолка капусты»

Мы капусту рубим,

(резкие движения прямыми кистями рук вниз и вверх).

Мы морковку трем,

(пальцы рук сжаты в кулаки, движение кулаков к себе и от себя).

Мы капусту солим,

(движение пальцев, имитирующее посыпание солью из щепотки).

Мы капусту ждем.

(интенсивное сжимание пальцев рук в кулаки).

«В домике»

Стол стоит на толстой ножке, («стол»).

Рядом стульчик у окошка, («стул»).

Два бочонка под столом. («бочонки» обеими руками).

Вот такой я видел дом. («дом»).