Российский государственный педагогический университет

имени А.И. Герцена

Кафедра коррекционной педагогики

*Дипломная работа*

Профилактика дисграфий у дошкольников с общим недоразвитием речи

Исполнитель – Ворошилова Генриетта Владимировна

Студентка 5 курса ЛОГО-16С

Факультета коррекционной педагогики

Санкт-Петербург

Содержание

Введение

Глава 1. Состояние проблемы профилактики нарушений письма у детей

1.1 Анализ клинико-психолого-педагогической литературы по проблеме профилактики дисграфий у дошкольников с ОНР

1.2 Письменная речь, предпосылки ее формирования

1.3 Понятие фонематической системы

1.4 Становление механизмов речи в онтогенезе

Глава 2 Особенности нарушения письменной речи

2.1 Этиология и патогенез нарушений письменной речи

2.2 Симптоматика дисграфий (типология и механизм специфических ошибок письма)

2.3 Классификация дисграфии

Глава 3. Организация экспериментального исследования по рассматриваемой проблеме

3.1 Методика констатирующего эксперимента

3.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

Глава 4. Логопедическая работа по профилактике дисграфии у дошкольников с общим недоразвитием речи

4.1 Принципы логопедического воздействия

4.2 Основные задачи по профилактике дисграфий у детей с ОНР

4.3 Игры и упражнения по профилактике дисграфии у детей с ОНР

Заключение

Литература

Приложение

## Введение

Актуальность. Наиболее ранняя и целенаправленная коррекция речевого и психического развития дошкольников является одним из важнейших условий эффективности логопедической работы, обеспечения готовности детей к обучению грамоте и школьной адаптации в целом, а так же служит предупреждению вторичных отклонений в развитии аномального ребёнка.

Значимость проблемы профилактики дисграфий обусловлена тем, что у детей с общим недоразвитием речи выявляются определённые особенности формирования речевых и не речевых функций и процессов, связанных с овладением письмом (8,10,13,21). Вместе с тем в специальной литературе имеется лишь небольшое число исследований, в которых рассматривается проблема профилактики дисграфий в дошкольных логопедических группах в общей системе коррекционно-воспитательной работы (8,10,13,21).

Значительным препятствием для её эффективного решения служит несовершенство процесса комплектования коррекционных групп. В них принимаются дети с нарушенным формированием всех компонентов речевой системы, с разным уровнем речевого развития, имеющие различный патогенез речевого расстройства: алалия, дизартрия, ринолалия. Неоднородность детей, влияние речевого расстройства на развитие познавательной деятельности, сложные взаимодействия между речевыми и неречевыми симптомами, теоретическая неразработанность дифференцированного подхода в структуре указанной проблемы затрудняют её практическую реализацию.

Несмотря на возросший интерес исследователей к проблеме профилактики дисграфий, не изучена динамика развития речи детей с ОНР в процессе специально организованного обучения, не выявлено, какие симптомы компенсируются легче и быстрее, а какие нуждаются в дальнейшей коррекции и с чем это связано, не приведён научно обоснованный анализ трудностей, которые испытывают дети в ходе овладения учебным материалом. Отсутствуют утверждённые программы коррекционно-воспитательной работы для детей подготовительных групп с ОНР.

В подготовительных группах для детей с ОНР проводится не индивидуальная, а преимущественно малопродуктивная фронтальная и подгрупповая работа по формированию, коррекции нарушенных у детей психических функций. Эта работа включает в себя лишь обобщенные установки на развитие памяти, внимания, зрительно-пространственных функций, аналитико-синтетической деятельности, формирование языкового анализа и синтеза, лексики, грамматического строя речи, устранение нарушений звукопроизношения, развитие моторики.

По результатам исследования эффективности логопедической работы с дошкольниками, посещавшими подготовительные группы для детей с ОНР в детских садах Санкт-Петербурга только 24% от общего количества обследованных полностью освоили программу речевого детского сада и оказались готовыми к овладению письмом.

Полученные результаты обусловлены отсутствием глубокой научной обоснованности профилактической работы, базирующейся на тщательном комплексном изучении детей с ОНР, структуры дефекта, индивидуально-психологических особенностей, присущих детям с данной речевой патологией и каждому ребенку в отдельности.

Все вышесказанное в целом свидетельствует о том, что проблема профилактики дисграфий у дошкольников с ОНР относится *к* числу актуальных, теоретически и практически значимых, но недостаточно разработанных в логопедической теории и практике.

Основной целью исследования являлось обоснование дифференцированного подхода и преодоление содержания профилактической логопедической работы, направленной на обеспечение готовности старших дошкольников с ОНР к овладеванию письмом.

Для достижения указанной цели в процессе исследования решались следующие задачи:

1) анализ логопедической, психолого-педагогической, нейропсихологической литературы по проблеме.

2) теоретические обоснования и разработка комплексной методики изучения состояния речевых и неречевых психических функций и процессов, обеспечивающие нормальное обеспечение письмом, у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи;

3) обследование детей подготовительных групп с ОНР и с нормальным речевым развитием;

4) выявление детей с ОНР особенностей состояния предпосылок овладения письмом путем проведения качественного и количественного анализа результатов исследования;

5) разработка основных принципов и содержания дифференцированной методической работы по профилактике дисграфий с учетом выявленных особенностей;

Объект исследования - состояние речевых и неречевых психологических функций и процессов, лежащих в основе письма, у дошкольников подготовительных групп с ОНР.

Предмет исследования - готовность дошкольников с ОНР к усвоению письма.

Проблема исследования - определение и обоснование оптимальных путей проведения коррекционно-логопедической работы по профилактике дисграфий в речевом детском саду с указанной категорией детей.

Гипотеза. Учитывая, что у детей с ОНР комплексно нарушено формирование всех компонентов речевой системы, а также имеет место недоразвитие познавательной деятельности, можно полагать, что у них не сформировано речевые и неречевые предпосылки овладения письмом. В связи с этим логопедическая работа по профилактике дисграфий в условиях речевого детского сада должна быть направлена на формирование как речевых, так и неречевых психических функций и процессов, обуславливающих нормальный процесс овладения письмом. Дифференцированный подход должен учитывать различные варианты неполноценности рассматриваемых функций и процессов, их соотношения, доминирующие нарушения в структуре психологических предпосылок письма.

Практическая значимость исследования. Для практической работы с дошкольниками, имеющими ОНР, представляют значимость характеристики подгрупп детей, выделенные с учётом степени риска возникновения дисграфий, предложенные направления и содержание дифференцированного профилактического воздействия. Учёт результатов специально-организованной логопедической работы, отражение их в медицинских картах путём построения индивидуальных маршрутов развития. Сопровождаемых словесной интерпретацией, позволяют устанавливать взаимосвязь между начальными ступенями образования (речевым детским садом и школой) и оптимизировать работу по профилактике дисграфий.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

поставлена и разработана проблема профилактики дисграфий у дошкольников о ОНР с учётом современного понимания психологического содержания процесса письма;

изучена речевая и познавательная готовность указанной категории детей к овладению письмом;

выявлены особенности состояния психических функций и процессов, лежащих в основе письма, у детей подготовительных групп с ОНР в сравнении с возрастной нормой;

систематизированы и дифференцированы средства профилактической логопедической работы с указанной категорией детей.

## Глава 1. Состояние проблемы профилактики нарушений письма у детей

## 1.1 Анализ клинико-психолого-педагогической литературы по проблеме профилактики дисграфий у дошкольников с ОНР

Готовность детей к систематическому школьному обучению, в структуре которой разрабатывается проблема профилактики нарушений письма, рассматривается в качестве всестороннего воспитания и развития личности дошкольника, овладения им целостной системой свойств и качеств, приобретённых в физическом, умственном, эстетическом развитии (1).

В этиологии школьной неуспеваемости выделяется комплекс различных патологических факторов, влияние наследственности, органическое поражение мозга на ранних этапах развития, воздействия неблагоприятных факторов в пренатальном, натальном и постнатальном периодах, неблагополучное микросоциальное окружение (2). Авторы указывают на преимущественное возникновение школьных затруднений в сочетании нескольких частичных нарушений психики или при сочетании частичного недоразвития с другими неблагоприятными факторами (3).

Анализ специальной литературы по проблеме школьной готовности позволил сделать выводы о необходимости оптимизации процесса подготовки детей к обучению в школе, о совершенствовании диагностики уровня готовности к систематическому овладению знаниями, о необходимости разработки дифференцированных подходов к детям с отклонениями в развитии, что в целом будет способствовать решению проблемы профилактики дисграфий.

Исторический аспект рассмотрения проблемы в специальной педагогике включает в себя анализ работы, непосредственно связанных с реализацией предупредительного подхода в обучении детей с речевым нарушением (6,7,8,9,10,11). В работах основное внимание уделяется углубленной разработке узких вопросов, связанных с выявлением особенностей различных сторон психической деятельности и их коррекции при недоразвитии речи.

Анализ указанной литературы позволяет сделать вывод о том, что проблема профилактики дисграфий у школьников с ОНР в логопедии принципиально не ставилась, хотя стремление к ее реализации просматривается в ряде исследований.

## 1.2 Письменная речь, предпосылки ее формирования

Письменная речь - одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи. Это вторичная, более поздняя по времени возникновения форма существования языка. Для различных форм языковой деятельности первичной может быть как устная, так и письменная речь. Если устная речь выделила человека из животного мира, то письменность следует считать величайшим из всех изобретений, созданных человечеством. Письменная речь не только совершила переворот в методах накопления, передачи и обработки информации, но она изменила самого человека, в особенности его способность к абстрактному мышлению.

В понятие письменная речь в качестве равноправных составляющих входят чтение и письмо.

"Письмо есть знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять её во времени. Любая система письма характеризуется постоянным составом знаков." (48)

И устная и письменная форма речи представляют собой вид временных связей сигнальной системы, но, в отличие от устной, письменная речь формируется только в условиях целенаправленного обучения, т.е. её механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения. В результате рефлекторного повторения образуется динамический стереотип слова в единстве акустических, оптических и кинестетических раздражении (13,14). Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей методу словом слышимым и произносимым, словом, видимым и записываемым, т.к процесс письма обеспечивается согласованной работой четырёх анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного.

Кратчайшая единица речи, в соответствии с этим, может быть условно представлена следующим образом:

\* Анализ звукового состава слова, подлежащего записи.

А.Р. Лурия определял чтение, как основную форму импрессивной речи, а письмо - как особую форму экспрессивной речи, отмечая, что письмо (в любой его форме начинается с определённого замысла, охранение которого способствует затормаживанию всех посторонних тенденций (забегание вперед, повтор…). Собственно письмо включает ряд специальных операций:

Первые условия письма - определение последовательности звуков в слове. Второе - уточнение звуков, т.е. превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие обобщенные речевые звуки - фонемы. Поначалу эти оба процесса протекают полностью осознанно, в дальнейшем они автоматизируются. Акустический анализ и синтез протекают при ближайшем участии артикуляции;

\* перевод фонем (слышимых звуков) в графемы, т.е. в зрительные схемы графических знаков с учетом пространственного расположения их элементов;

\* "перешифровка" зрительных схем букв в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для записи (графемы переводятся в кинемы).

Перешифровка осуществляется в третичных зонах коры головного мозга (теменно-височно-затылочная область).

Морфологически третичные зоны окончательно формируются на 10-ом - 11-ом году жизни. Мотивационный уровень письма обеспечивается лобными долями коры головного мозга. Включение их в функциональную систему письма обеспечивает создание замысла, который удерживается посредствам внутренней речи.

Удержание в памяти информации обеспечивается целостной деятельностью мозга. Как отмечает А.Р. Лурия, удельный вес каждой из операций письма не остается постоянным на разных стадиях развития двигательного навыка. На первых этапах основное внимание пишущего направляется на звуковой анализ слова, а иногда и на поиски нужной графемы. В сложившемся навыке письма эти моменты отступают на задний план. При записи хорошо автоматизированных слов письмо превращается в плавные кинетические стереотипы (19).

Рассмотрим круг вопросов, который позволяет проследить воздействие ряда онтогенетических факторов на формирование письменной речи, а именно: становление механизмов устной речи и эволюция пространственного различения у нормально развивающегося ребенка.

Первый ряд вопросов связан с тем, что письменная речь использует готовый механизм устной речи.

Выделение второго ряда вопросов связано с пониманием того, что в определенном смысле процесс чтение включает перевод пространственной последовательности графических знаков во временную последовательность звуковых комплексов, а процесс письма на этапе осуществления записи требует преобразования временной последовательности звуков в пространственную последовательность графических знаков.

## 1.3 Понятие фонематической системы

Фонематическая система - это система фонем языка, в которой каждая единица характеризуется определенной совокупностью смыслоразличительных признаков. В русском языке этими признаками являются твердость или мягкость, звонкость или глухость, способ образования, месте образование участие небной занавески. В фонематической системе существует определенные взаимоотношения. Каждая фонема отличается от всякой другой либо одним смыслоразличительным признаком, либо нескольким признаками. В тех случаях, когда фонемы отличаются одна от другой несколькими смыслоразличительными признаками, говорят о звуках далеких, несходных между собой. Если фонемы отличаются лишь одним смыслоразличительным признаком, то тогда они являются близкими, оппозиционными.

В словах языка можно выделить сочетания фонем, следующих друг за другом в определенной последовательности, которая связана с семантикой, смыслом. Изменение фонемы в слове или изменение последовательности приводит к изменению смысла или разрушение его.

В связи с этим Орфинская В.К. выделила следующие функции фонематической системы:

смыслоразличительная функция, т.е. соотнесение определенного сочетания фонем со смыслом;

слухопроизносительная дифференциация фонем. Мы различаем слова потому, что дифференцируем каждую фонему, входящую в состав слова. Смысл слов "палка" и "балка" мы разграничиваем потому, что различаем фонемы "п." и "б" в этих словах;

фонематический анализ, т.е. разложение слова на составляющие фонемы.

Речевой слух является главным афферентным звеном речевой системы. Человек помимо неречевого слуха обладает и специализированным речевым слухом. Речевой и неречевой слух представляет собой две самостоятельные формы работы слуховой системы.

Речевой слух является всецело прижизненным образованием, он образуется в определенной речевой среде и формируется по законам этой речевой среды. Высказанные некоторыми авторами гипотезы о существовании врожденных прототипов языка, которые после рождения развертываются под влиянием речевых воздействий, не получили экспериментального подтверждения. Большинство крупнейших лингвистов считают, что в качестве врожденных задатков можно рассматривать лишь некоторые особенности слухового анализатора, например, способность еще к большему или меньшему запечатлению слуховой информации, и более или менее быстрому овладению речью как таковой, но отнюдь не какие-то врожденные безусловные рефлексы, которые якобы потом только проявляются под воздействием речевых раздражителей. Речевой слух - это фонематический слух - тонкий систематизированный слух, обладающий способностью осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова.

Фонематическое восприятие - специальные умственные действия по дифференциации фонем и установление звуковой структуры слова. Фонематический слух формируется у ребенка в процессе его обучения и понимания устной речи как первичная форма речевой деятельности. Овладение фонематическим строем языка предшествует другим формам речевой деятельности - устной речи, письмом, чтением, поэтому фонематический слух речевой системы является основой всей сложной речевой системы. Таков нормальный ход развития родного языка.

Речевой, или систематизированный, слух весьма сложное образование. Существует два уровня восприятия звукового состава речи. Один из них характеризуется как уровень имитации звуков, не требующий их отнесения к определенным буквам, т.е. речевой классификации этих звуков. При имитации звуков речи латентные периоды речевых ответов равны приблизительно 220 мс. Это очень быстрые ответы, если учесть, что время простой двигательной реакции в условиях, когда нет никакой проблемы выбора, равно 150-180 мс.

В основе восприятия фонематического различия состава слов происходит дифференциация их по назначению, т.е. понимание речи, однако, как указывает Селицкая Б.В. и др., при восприятии речи слово не расчленяется на свои составные части и звуковой состав их не осознается. Это дает основание относить процесс фонематического восприятия к более простым функциям, в формировании которого основную роль играет слуховой и речедвигательный анализатор, а также психические процессы, как память, внимание.

При фонематическом же анализе мы не только узнаём и различаем слова, но обращаем наше сознание на звуковой состав слова. Даже при самых элементарных видах анализа происходит сравнение слов по звучанию, выделение звуков на фоне слова.

На основе слухового восприятия и собственного произношения ребенка формируются звуковые образы слов или фонематические представления.

При несформированном фонематическом слухе не удерживается правильный эталон, который должен стать образцом для повторения. Тогда слух не будет развиваться только в результате постоянного повторения взрослыми требуемого образца. Конечно, это условие необходимо, но оно еще не достаточно. Должны быть выполнены еще два условия. На одно из них мы только что указали в общей форме. Надо чтобы звукокомплексы различались между собой по назначению. Ребенок должен реагировать на различия самих объектов - ма (мама) и мы (бутылка с молоком). Такое предметно-смысловое подкрепление позволит выделить слухом элементы звукокомплексов - "м" в "ма" будет тождественно с "м" в "мо", и "а" в "ма" будет отлично от "о" в "мо". Необходимость такого подкрепления диктуется тем, что фонематические различия очень тонкие. Слуховое внимание их может пропустить, если они жизненно, практически не нужны тому, кто осваивает язык.

Вторыми дополнительным и также очень важным условием развития фонематического слуха является двигательная реализация заданного акустического эталона. Мы только тогда окончательно убеждаемся в правильности наших знаний, когда проверяем их на практике, тоже происходит и при формировании речевого процесса. Речь - двусторонний процесс: я должен воспроизвести те же речевые звуки, какие находятся в составе слов, принятых мною от другого человека. Иначе общение было бы невозможным. Но я могу воспроизвести только те звуки, которые различаются на слух. Таким образом, слух становится контролем речедвижений. Но так как в результате речедвижений получаются звуки, то сравнения заданного ее стороны звука и воспроизведенного изучающимся позволяет улучшать и речедвижения и собственный фонематический слух. Этот механизм в общей форме настоящее время определен достаточно хорошо.

При фонематическом восприятии слова дифференцируются по значению и слухопроизносительным образам звуков. Узнавание слова опирается на окустико-ортикуляторные признаки всего слова в целом.

Фонематическое восприятие в процессе антогинеза проходит определенные стадии своего развития. Так, Левиной Р.Е. выделены следующие стадии:

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 взрослые. Искаженные произношения, вероятно, соответствуют 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 искаженные, неправильное произношение слова. При этом Левина Р.Е. отмечает сосуществование на этом этапе двух типов языкового фона:

прежнего, косноязычного и формирующегося нового.

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

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

По Швачкину Н.Х. различие звуков, развитие фонематического восприятия происходит в определенной последовательности. Было выяснено, что на первом этапе развитие фонематического слуха происходит различение наиболее грубо противопоставленных звуков: гласных и согласных. Но внутри этих групп звуков наблюдается еще широкая генерализация. Согласные звуки пока еще вовсе не различаются" а среди гласных выделяется наиболее фонетически мощный и легко артикулируемый звук "а" (ему противопоставляются все остальные гласные, которые между собой также не дифференцируйся).

Далее происходит постепенная дифференциация остальных согласных. Важно отметить, что наиболее трудными для различения оказались такие пары, как о-о, э-и.

В книге "Логопедия" Хватцев М.Е. отмечает, что важно знать некоторые закономерности восприятия на слух звуков речи, особенно согласных. Лучше всего воспринимаются шипящие и свистящие, резко хуже - ф, х, в и еще слабее п, т, к, б, д, г, которые поэтому легче уподобляются. Притом, чем меньше фонетическая группа (шипящие, свистящие, взрывные), тем легче ее звуки дифференцируются, и наоборот чем звук группы акустически ближе к другим, тем чаще уподобляется. (45)

Различие между наличием и отсутствием согласного возникает раньше различения согласных. Раньше других согласных ребенок выделяет в речи сонорные. Это, по-видимому, объясняется тем, что сонорные звуки по своей акустической характеристики наиболее близки к гласным. Среди шумных согласных раньше других начинают выделяться артикулируемые шумные звуки, т.е. звуки, которые уже имеются в речи ребенка. До этой стадии ведущую роль в развитии фонематического восприятия играл слух, затем начинает оказывать влияние артикуляции. Таким образом, в процессе развития речи речеслуховой и речедвигательный анализаторы тесно взаимодействуют друг с другом.

Столь раннюю дифференциацию твердых и мягких согласных можно объяснить тем, что это различие семантически значимо в русском языке и используется очень часто. В последующем ребенок усваивает дифференциацию внутри групп, сначала сонорных, затем шумных.

Различие внутри группы сонорных согласных осуществляется следующей последовательности. Первоначально усваивается дифференциация между группами назальных и плавных. Существует мнение, что назальные сонорные ребенок начинает выделять раньше чем плавные, так как назальные сонорные (м, н) с точки зрения артикуляции проще чем плавные (л, р). Несколько позднее у детей формируется способность различения внутри групп сначала назальных, затем плавных сонорных согласных, потому что плавные сонорные звуки начинают различаться еще в том возрасте, когда не произносятся.

Внутри группы шумных согласных прежде всего начинают различаться звуки, отличающиеся по месту образования. Сначала дифференцируются губные и язычные. Существует мнение, что в различении этих согласных определительную роль играет зрительный анализатор.

На следующей стадии фонематического восприятия начинают различать звуки, отличающиеся способом образования, прежде всего взрывные и фрикативные. Этому способствуют особенности артикуляции взрывных. Наличие смычки вызывает усиление кинестетических ощущений в процессе артикулирования этих звуков.

Несколько позже в процессе развития фонематического восприятия возникает различение передне- и заднеязычных звуков, т.е. внутри группы язычных звуков. Дифференциация этих согласных затрудняется неточностью кинестетических ощущений положения языка в ротовой полости.

Довольно поздно усваивается ребенком дифференциация глухих и звонких. Усвоение дифференциации звонких и глухих начинается с акустического различения. На основе этого различения по слуху возникает произносительная дифференциация, которая, в свою очередь, способствует совершенствованию акустической дифференциации. При этом первоначальная акустическая дифференциация и последующая слуховая артикулируемых звонких и глухих согласных качественно различны. Здесь играет большую роль тесное взаимодействие и взаимообусловленность в функционировании речеслухового и речедвигательного анализаторов.

На последующей стадии развитие фонематического восприятия, по Швачкину Н.Х., усваивается дифференциация шипящих и свистящих. Шипящие и свистящие звуки появляются в речи детей очень поздно, к тому же эти звуки являются сходными по своим артикуляторным признакам. Например, по месту образования, по участию небной занавески, эти звук? твердые и глухие. Отличаются они только тонкой дифференциацией движений передней части языка.

В норме процесс фонематического различения, как и процесс произносительной дифференциации, заканчивается в дошкольном возрасте.

В связи с изложенным выше материалом можно сопоставить между собой три схемы:

1 схема - различение звуков на слух (у детей с развитой речью):

шипящие - свистящие; твердые - мягкие; сонорные - шумные; глухие - звонкие; взрывные - фрикативные.

2 схема - постепенность развития фонематического слуха (в процессе становления речи); сонорные - шумные; твердые - мягкие; взрывные - фрикативные; глухие - звонкие; шипящие - свистящие.

3 схема - постепенность становления звуков в детской речи: сонорные - шумные; глухие - звонкие; взрывные - фрикативные; твердые - мягкие; шипящие - свистящие.

Как видно из схем, последовательность различения звуков в процессе развития фонематического слуха находится в зависимости не только и даже не столько от акустических свойств звуков речи, как от возможностей развития речедвигательного анализатора. Так, при сравнении схем 2,3 видно, что различение твердых и мягких согласных в процессе развития фонематического слуха наступает раньше, чем это отмечается в ходе становления звуков речи. В данном случае акустические свойства звуков оказались, по-видимому, решающими: твердые и мягкие являются акустически далекими.

Таким образом, последовательность различения звуков в ходе развития фонематического слуха находится в определенной зависимости от развития речедвигательного анализатора: звуки, которые дифференцированы в произношении, различаются на слух лучше недифференцированных, несмотря на то, что первые могут быть ближе друг к другу.

Сложность процесса развития фонематического слуха заключается в том, что он испытывает на себе влияние двоякого рода: акустических свойств звуков и возможности их в произношении, т.е. со стороны собственного слухового речедвигательного анализаторов.

Термином "фонематический анализ" определяются элементарные и сложные формы звукового анализа. К элементарной форме относится выделение звука на фоне слова. Эта форма появляется у детей дошкольного возраста спонтанно. Более сложной формой является вычленение первого и последнего звука и слова и определение его места. И, наконец, самой сложной формой фонематического анализа является определение последовательности. (После какого звука и перед каким).

Эта форма звукового анализа появляется у детей не спонтанно, а лишь в процессе специального обучения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что сформированность фонематического восприятия является неотъемлемой частью полноценного овладения языком. Развитие фонематического слуха служит обязательным условием для успешного овладения грамотой.

## 1.4 Становление механизмов речи в онтогенезе

Этапы овладения письмом. Сенсор - моторной основой психического развития ребенка является не координации, которые возникают между глазом и рукой, а между слухом и голосом (19). Формирование речевой функции в гипотезе происходит по определенным закономерностям, определяющим последовательное и взаимосвязанное развитие всех сторон речевой системы (фонетической стороны, лексического запаса и грамматического строя).

Изучению вопроса о функциональном взаимодействии речедвигательного речеслухового анализаторов в процессе формирования устной речи посвящены труды А.Н. Гвоздева, Н.Х. Швачкина, Н.И. Красногорского, В.И. Бельчукова, А. Валлона и других исследователей. Функция слухового анализатора формируется у ребенка значительно раньше, чем функция речедвигательного анализатора: прежде чем звуки появятся в речи, они должны быть дифференцированы на слух. В первые месяцы жизни ребенка звук сопровождает непроизвольную артикуляцию, возникая вслед за движениями органов артикуляционного аппарата. В дальнейшем соотношение между звуком и артикуляцией в корне меняется: артикуляция становится произвольной, соответствуя звуковому выражению (46).

Образом произношения для ребенка является речь окружающих. Но на определенном этапе речевого развития ребенку недоступна артикуляция какого-то звука. Ребенок вынужден временно заменить его одним из артикуляторно близких и доступных звуков. Такой заменитель нередко бывает акустически далек от слышимого образца. Это акустическое несоответствие становится стимулом к поиску более совершенного артикуляционного уклада, который соответствовал бы слышимому звуку. В этом процессе обнаруживается ведущая роль слухового восприятия, но при этом ход приближения к искомому звуку подчинен возможностям развития речедвигательного анализатора (13). К моменту, когда фонетическая сторона речи сформирована, слуховой анализатор получает функциональную самостоятельность. Звуки речи как бы уравниваются по степени сложности их различения и воспроизведения.

Звуки речи не существуют обособленно, а лишь в составе слов, слова же - в словосочетания, фразах, в потоке речи. Взаимодействие фонетической и лексико-грамматической сторон речи раскрывается в теории механизмов речи Н.И. Жинкина, в соответствии с которой механизм речи включает два основных звена:

1) образование слов из звуков;

2) составление сообщений из слов.

Слово есть место связи двух звеньев механизма речи. На корковом уровне произвольного управления речью образуется фонд тех элементов, из которых формируется слова ("решетка фонем"). Во второй ступени отбора элементов образуется так называемая "решетка морфем". По теории Н.И. Жинкина, слова становятся полными только в операции составления сообщений. Весь смысл работы речедвигательного анализатора заключается в том, что он может продуцировать каждый раз новые комбинации полных слов, а не хранить их в памяти в такой комбинации. Как только определена тема сообщения, сужается круг лексики. Правила отбора конкретных слов определяется целью данного конкретного сообщения. Все речевые обозначения и их перестройки могут совершаться только материальными слоговыми средствами, т.к. слог - основная произносительная единица языка. Именно поэтому, как считает Н.И. Жинкин, то главное, с чего начинается речевой процесс и чем он заканчивается" есть код речедвижений (отбор требуемых речедвижений), и в этом его великая роль на пути от звука к мысли.

Для овладения письменной речи имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи. Нарушение звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития находят отражение в письме чтении.

Графо-моторные навыки. В процессе письма активно включаются еще глаз и рука, и тогда вопрос по взаимодействии слухового, зрительного, речедвигательного и двигательного компонентов письма приобретает особую важность. Как отмечает П.Л. Горфункель, некоторые исследователи склонялись к предложению о необязательности зрительного участия в письме, считая, что письмо грамотного человека опирается на способность слухового и речедвигательного представлений непосредственно включать двигательные представления, минуя зрительное звено. Но тем большую роль должно играть зрение в самом акте формирующегося письма, тогда еще не сформированных сами двигательные представления, а не только их связи со слуховыми и речедвигательными представлениями.

Графо-моторные навыки являются конечным эффекторным звеном в цепочке операций, составляющих письмо. Тем самым они могут оказывать влияние не только на каллиграфию, но и на весь процесс письма в целом. Например, наличие затруднений в изображении букв иногда настолько загружает внимание ребенка, дезорганизует и вое предшествующие операции. Их формирование в онтогенезе претерпевает значительную эволюцию одновременно с развитием изобразительной деятельности. Важнейшей функцией, от которой этот процесс зависит, является зрительно-моторная координация. На протяжении значительной части дошкольного детства регуляция изобразительных движений осуществляется преимущественно на основе двигательного анализатора. Период от 1 года до 4-5 лет уходит на овладение произвольной регуляцией движений руки. Контроль выполнения, обратная связь (афферентация) происходит с помощью кинестезии. Рисуя, дети в этом возрасте опираются на память руки (19). Зрительный контроль за движениями почти отсутствует. Постепенно происходит межанализаторная интеграция кинестетических ощущений во время рисования и зрительных образов, воспринимаемых при этом. Рука как бы учит "глаз".

Наибольшего развития межанализаторная интеграция достигает в возрасте 6-8 лет. При этом "глаз", обогатившийся опытом "руки", принимает участие в управлении движениями. С этого момента зрительно-моторная координация начинает занимать ведущее положение в регуляции графомоторных движений и развитии соответствующих навыков. Поэтому сформированность данных способностей является одним из показателей так называемой "школьной зрелости".

Незрелость сложных форм зрительно моторной координации была обнаружена нами у большинства детей о дислексией и дисграфией, особенно в случаях наиболее тяжелых нарушений (2). В ряде случаев несформированность графомоторных навыков служит причиной особого вида нарушений моторной или кинетической дисграфии (4,3).

Особенность письма как комплексного навыка заключается в том, что оно требует интеграции и координации всех трех перечисленных операций. Такая структура свойственна большинству систем письменности, за исключением иероглифического письма, где моделирование звуковой структуры слова и символизация звуков речи отсутствуют.

Письмо может быть рассмотрено как двигательный акт, в котором различают его двигательный состав и смысловую структуру. Двигательный состав письма сложен и отличается своеобразием на каждой ступени овладения навыком. Так, ребенок, приступающий к обучению грамоте, начинает с освоения смысловой стороны письма. В отличие от неграмотного ребенка, который "срисовывает" буквы со всеми особенностями шрифта, как геометрический узор, начинающий школьник воспринимает буквы как смысловые схемы, ассоциированные и с их звуковыми образами слов. Профессор Н.А. Бернштейн отмечал, что скорописи в сформированном виде включает ряд факторов: общий тонический фон пишущей руки и всей рабочей позы; вибрационную иннервацию мышц предплечья, запястья и пальцев, которая очень ритмична и монотонна; осуществление округлости движения и его временного (ритмического) узора; реализацию начертательной стороны письма (контуров букв и того, что составляет существенную часть почерка). В акте письма непременно имеют место элементы прилаживания к пространству: квалифицированная хватка и держание орудия письма, реализация движения кончика пера по поверхности бумаги вдоль действительных или воображаемых линеек.

Траектория кончика пера при письме не тождественна движениям кончикам пальцев, направляющих перо. "Точные циклограмметрические наблюдения движений письма - пишет Н.А. Бернштейн - показывают, что даже кончики пальцев, ближайшие к перу совершают движение не плоскостные и настолько отличные от движений пишущего острия, что след их уже не доступен прочтению. Таким образом, ни одна из точек самой конечности не выписывает в пространстве ни одной буквы, а только резко, хотя и закономерно, искаженные их видоизменения (анаморфозы) (19). Именно эта перешифровка движений и ее автоматизация представляют одну из наибольших трудностей для начинающего школьника.

Интересно также замечание исследователя о том, что каждый ребенок, независимо от применяемого к нему метода обучения, неизбежно проходит через несколько фаз. На первом этапе обучения школьник пишет крупно, и это связано не только с грубостью его пространственных координаций. Причина в том, что, чем крупнее письмо, тем меньше отличительная разница между движениями кончика пера и движениями самой руки, т.е. тем проще и доступнее перешифровка, и это подтверждено циклографическими наблюдениями. Только, по мере освоения этой перешифровки ребенок выучивается переносить на кончик пера сначала зрительные, а потом проприоцептивные коррекции, приобретая умение автоматически обеспечить кончик пера любую требуемую траекторию. Благодаря этому, постепенно уменьшается величина выписываемых букв. Одновременно с этим процессом совершается и освоение письма по линейке. Движение предплечья, ведущего перо вдоль строки, постепенно переводится из компетенции зрительного контроля в область проприоцептивного. Тогда расстановка и направленность строк удаются уже на неразграфленной бумаге. Наконец, труднее всего остального, осуществляется овладение собственно скорописью. При этом осваивается правильное распределение нажимов, Т.о. управление усилиями по третьей координате, перпендикулярной к плоскости бумаги. Настоящая скоропись вырабатывается путем долгой практики, всегда уже по выходе из отрочества.

Очень важным представляется и положение Н.А. Бернштейна о том, что "на основе накапливаемого опыта постепенно вычленяется какая-то часть внешних воздействий, которая может быть в большей или меньшей мере учтена заранее. Это создает возможность предварительных, или прелиминарных коррекций, включаемых в самые начальные моменты данного эпизода движения. В этих случаях на смену применявшимся до этого вторичным коррекциям, вносившим в движение поправки по мере фактического накапливания отклонений" (22).

По-видимому, указания о формировании навыка предварительных коррекций должно выйти в методику обучения письму как осознанная задача, для решения которой нужны целенаправленные педагогические приемы.

Итак, начальный период обучения грамоте должен иметь формирование сложного единства, включающего представления об акустическом, артикуляторном, оптическом и кинетическом образе слова.

## Глава 2 Особенности нарушения письменной речи

## 2.1 Этиология и патогенез нарушений письменной речи

Частичные расстройства процесса чтения и письма называется дислексией и дисграфией.

В логопедии: "частичное нарушение расстройства письма, проявляющееся в стойких ошибках на письме" обусловленных недоразвитием высших психических функций". Их основным симптомом является наличие стойких специфических ошибок. Дисграфия и дислексия обычно встречаются в сочетании.

Этиологическое исследование нарушений письменной речи затруднено тем, что оно всегда ретроспективно" ибо факторы вызвавшие указанные расстройства, *к* моменту поступления ребенка в школу могут отойти на второй план.

Тем не менее, анализ литературных данных позволяет установить целый ряд причин, возникших одновременно или последовательно.

Нарушения чтения и письма могут быть обусловлены задержкой в формировании определенных функциональных систем, важных для освоения письменной речи, вследствие вредности, действовавших в различные периоды развития ребенка. Кроме того, дислексия и Дисграфия возникают при органических речевых расстройствах (15, 20,*2*1). Такие исследователи как Б. Хальгрен, М. Рудинеско, отмечают наследственную предрасположенность к дислексии, когда передается качественная незрелость отдельных мозговых структур участвующих в организации письменной речи. В отечественной литературе распространена концепция Р.Е. Левиной, трактующей нарушения чтения и письма как проявления системного нарушения речи, как отражение недоразвития устной речи во всех се звеньях.

Исследования последних десятилетий доказывает, что нередко одной из причин рассматриваемых нарушений чтения и письма являются трудности становления процесса латорализации (функциональной асимметрии в деятельности парных сенсомоторных органов). Несформированная в срок, а так же перекрестно сложившаяся латералита обнаруживает, что не установилось доминантная роль одного из больших полушарий головного мозга. Это может явиться причиной нарушения речевого развития. В случаях задержки процесса латерализации и при различных формах "конфликта доминирования" затруднен корковый контроль за многими видами деятельности. Так, письмо правой рукой у ребенка-левши может страдать из-за снижения аналитико-синтетических способностей подчиненной гемеосферы.

Дислексия и дисграфия могут быть следствием расстройства, имеющего место в обширной области праксиса и гнозиса, обеспечивающих восприятия пространства м времени, ибо важнейший фактор дислексии и дисграфии заключается в трудности нахождения исходной точки в пространстве и времени, а так же в анализе и воспроизведении точной пространственной и временной последовательности (23,24). Н. Гранжен и Ж. Ажурнагерра выражают мнения, что хорошо латерализованый ребенок имеет в своем правшестве или четком левшестве ясные "справочные пункты" тогда как слабо или перекрестие латерализованый теряет опорный пункт, важные для его конструктивных действий. Связь между плохой латерализацией и нарушениями письменной речи имеет опоследованный характер, т.к решающую роль играет не само состояние латералиты, а связанное с ней несформированность пространственных представлений и ориентировок.

Интересно наблюдение М. Куцема и К. Лоная, указавших в качестве одной из причин дислексии на нарушения синтеза слуховых и зрительных возбуждений на уровне коры головного мозга.

Исследования выявляют также у детей с нарушения чтения и письма в значительном проценте случаях несформированность произвольной моторики, недостаточность слухо-моторных координации и чувства ритма.

Возможно сочетание дислексии и дисграфии с умственной недостаточностью, снижением слуха или зрения, двуязычием в семье, нерегулярностью школьного обучения. Каждый подобный случай требует тщательной диагностики. Ошибки чтения и письма не являются ни постоянными, ни идентичными для конкретного слова. Такая изменчивость нарушений показывает, что ни один из патогенетических факторов не является решающим, но каждый имеет значение в совокупности с другими.

Невозможно найти универсального объяснения, применимого ко всем случаям нарушений чтения и письма. Эти нарушения основываются на совокупности дисфункций: недостаточной сформированности речи, ручной умелости, телесной схемы и чувства ритма.

Многообразие патогенетических факторов рассматриваемых нарушений позволяют некоторым исследователям, таким как Руденеско, Трела, утверждать, что нет дислексий, есть дислексики.

Такое разнообразие научных толкований природы нарушений чтения и письма говорит о сложности данной проблемы.

## 2.2 Симптоматика дисграфий (типология и механизм специфических ошибок письма)

Основными симптомами дисграфии являются специфические ошибки, которые носят стойкий характер, и возникновение которых не связано с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития ребенка или с нерегулярностью его школьного обучения. Исследователи применили принцип поуровневого анализа специфических ошибок - для удобства их систематизации, как в целях их детального исследования, так и в целях лучшей организации коррекционного воздействия. Это позволило выделить три группы специфических ошибок:

ошибки на уровне буквы и слова;

ошибки на уровне слова;

ошибки на уровне предложения (словосочетания).

Ошибки на уровне буквы и слога.

Это наиболее многочисленная и разнообразная по типам группа ошибок. Рассмотрим в первую очередь ошибки, отражающие трудности формирования фонематического (звукового) анализа; затем - ошибки фонематического восприятия (дифференциации фонем), а далее - ошибки иной природы.

Ошибки звукового анализа.

Д.Б. Эльконин определял звуковой анализ как действия по установлению последовательности и количества звуков в составе слова. В.К. Орфинская выделяла простые и сложные формы фонематического анализа, среди которых - узнавание звука среди других фонем и вычленения его из олова начальной позиции, а также полный звуковой анализ слов. Простые формы анализа формируются в норме спонтанно - до поступления ребенка в школу, а сложные - уже в процессе обучения грамоте.

Несформированность действия звукового анализа проявляется в виде следующих типов специфических ошибок: пропуск, перестановка, вставка букв либо слогов.

Пропуск свидетельствует о том, что ребенок не вычленяет в составе слова всех его звуковых компонентов, например "снки" - санки, "кичат" - кричат. Пропуск нескольких букв в слове есть следствие более грубого нарушения звукового анализа, приводящего к искажению и упрощению структуры слова: здоровье - "дорве", девочка - "девча".

По наблюдениям исследователей, пропуску буквы и слога до некоторой степени соответствуют следующие позиционные условия:

а) встреча двух одноименных букв на стыке слов: "спа (л) лакать, прилетае (т) только зимой, живу (т) дружно". В последнем случае по нормам орфоэпии произносится - "живуд дружно", т.е. имеют место регрессивные ассимиляции,

б) соседство слогов, включающих одинаковые буквы, обычно гласные, реже согласные: наста (ла), кузнечи (ки), ка (ра) ндаши, хруст (ит) и т.д. Можно предполагать, что дети, сопровождая письмо проговариванием, не согласующимся с темпом письма, сбиваются с замысла, встретив в составе слова повторяющийся звук.

Перестановка букв и слогов являются выражением трудности анализа последовательности звуков в слове. Слоговая структура слов при этом может сохранятся без искажений, например: чулан - "чунал", плюшевого - "плюшегово", ковром - "корвом", на лугах - "нагалух". Более многочисленны перестановки, искажающие слоговою структуру слов. Так, односложные слова, состоящие из обратного слога, заменяются прямым слогом:

он - "но", от школы - "то школы", из берегов - "зи берегов". В двухсложных словах, состоящих из прямых слогов, один из них заменяется обратным; зима - "зиам", дети - "дейт". Наиболее часты перестановки в словах, имеющих стечение согласных: двор - "довр", стер - "серт", брат - "барт".

Вставки гласных букв наблюдаются обычно при стечении согласных (особенно, когда один из них взрывной): "шекола", "девочика", "душиный", "ноябарь". Эти вставки можно объяснить призвуком, который неизбежно проявляется при медленном проговаривании слова в ходе письма и который напоминает редуцированный гласный.

Внешне с этими вставками сходны нижеследующие примеры, однако, в них отмечается одна особенность: "вставленной" оказывается глазная, уже имеющаяся в составе слова, например: "дуружно", "в лесоко", "на речуку", "в укуклы". В отдельных случаях подобное повторение происходит о согласной: "гулямем", "сахахрный" и др. Подобная "вставка" есть отражений колебаний ребенка при передаче последовательности звуков в слове, когда в письме отразились одновременно и не замеченная ребенком ошибка, и правильное написание. На это указывает всегда симметричное расположение вставленной буквы: *ярече, на речуку,* деверь. Диктуемое слово звучит доли секунды, ребенку сложно уловить мгновенное чередование фонем, их точную последовательность.

Ошибки фонематического восприятия.

В основе таких ошибок лежат трудности дифференциации фонем, имеющих акустикоартикуляционное сходство. В устной речи не дифференцированность фонем идет к заменам и смешения звуков. Применительно к письму мы в подобных случаях обнаруживаем смешение букв, но не замену, что означало бы полное исключение из письма одной из смешиваемых букв, чего не происходит. Смешение букв указывает на то, что пишущий выделил в составе слова определенный звук, но для его обозначения выбрал не соответствующую букву. Это может иметь место при:

\* нестойкости соотнесения фонемы с графемой, когда не упрочилась связь между значениями и зрительным образом буквы;

\* нечетком различении звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство.

По акустико-артикуляционному сходству смешиваются обычно следующие фонемы: парные звонкие и глухие согласные; лабиализованные гласные, сонорные; свистящие и шипящие; аффрикаты смешиваются между собой, так и с любым из своих компонентов.

Приводим примеры смешений в письме.

\* *Звонкие* и глухие парные согласные в четкой позиции (т.е. исключаются случаи оглушения звонких и озвончение глухих в соответствии с орфоэпическими нормами):

Д-Т - "тавно", "сыдый", "ситит";

3-С - "кослик", "вазилек", "саснуть";

Б-П - "попеда", "бодарил", "польшие";

Ж-Ш - "шдет", "ужибла", "жумно";

Г-К - "долко", "клавный", "уколок";

В-Ф - "портвель", "ворточка", "картовель.

\* *Лзбилизованные* гласные:

0-У - "звенит рочей", "дедошка";

Ё-Ю - "клёква", "лёбит", "салёт".

\* Заднеязычные

Г-К-Х - "черёмука", "колгоз". *\*

*\* Сонорные*

Р-Л - "хородный", "смерый";

Й-Л - "тут бывалет и солька" - тут бывает и сойка...

\* *Свистящие и* шипящие

С-Ш - "шиски", "восли",

3-Ж - "жажгли", "скажал", "зелезо";

С’-Щ - "нещет", "сенок", "сетка".

\* *Аффрикаты*

Ч-Щ - "стущал", "роча";

Ч-Ц - "чапля", "цястый";

Ч-Т - "черпит", "утитель";

Ц-Т - "пцицы", "цвецет".

Ц-С - "рельцы", "куриса".

Смешение букв по кинетическому сходству.

Исследователь традиционно объясняют любые смешения либо аккустико-артикуляционным сходством фонем, либо оптическим сходством букв - равно для чтения и письма. Включение в акт письма еще одного анализатора - двигательного - расценивается лишь как необходимое средство обеспечения технической стороны письма. Между тем было бы неправильно не учитывать качественную перестройку, которая происходит в ассоциативной цепи слухоречедвигательных и зрительнодвигательных представлений, обеспечивающих процесс письма. Удалось установить новый тип специфических ошибок - смешение букв по кинетическому сходству.

Буквы рукописного шрифта - это различные комбинации определенных элементов, принятых' в графической системе данного языка. Исследователи выделили группу оптически сходных букв славянской графики. Затем сопоставили пары оптически сходных букв с наиболее часто смешиваемыми (попарно же) буквами. Рассмотрим примеры смешения в письме букв по кинетическому сходству:

о'-а' - "бонт", "куполся"; б-д - "людит", "рыдоловы", "убача"

и-у - "прурода", "села миха";

т-п - "стасли", "спанция";

х-ж - "поймал еха", "дорохки"

л-я - "кяюч", "весеяо".

В указанных заменах обращать на себя внимание совпадение начертания первого элемента взаимозаменяемых букв. Написав первый элемент, ребенок не сумел далее дифференцировать тонкие движения руки в соответствии с замыслом: он либо не правильно передал количество однородных элементов (л - м, п - т, и - ш. .), либо ошибочно выбрал последующий элемент (у - и, Г - Р, б - д. .).

По-видимому, решающую роль играет тождество графо-моторных движений "на старте" каждой из смешиваемых букв. А буквы оптически сходные имеют разные отправные точки при их начертании.

Контроль за ходом двигательных актов во время письма осуществляется благодаря зрительному восприятию и костно-мышечным ощущениям. Умение оценивать правильность начертания букв на основе кинестезии позволяет пишущему вносить поправки в движения еще до совершения ошибок. При несформированности кинетической и динамической стороны двигательного акта у младших школьников кинестезии не могут иметь направляющего значения, и тогда происходит смешение букв, начертание первого элемента которых требует тождественных движений. С переходом на стадии связного письма отмечается значительный рост числа таких ошибок, что связано с убыстрением темпа письма и увеличением объема письменных работ. В широкой распространенности подобных смешений играет отрицательную роль также неправомерное методическое требование "безотрывного" написания слов с первых недель обучения детей в 1-ом классе. Стадия поэлементного написания букв практически отсутствует. Умения вносить предварительные поправки по ходу письма (до совершения ошибки) может быть выработано лишь при четкой разработке системы графических упражнений в букварном периоде.

Таким образом, смешение букв по кинетическому сходству носят закономерный и стойкий характер, снижают в целом качество письма и чтения, имеют выраженную тенденцию к росту и при отсутствии профилактических и коррекционных мер тормозят развитие речемыслительной деятельности детей.

Персеверации, антиципации.

Своеобразное искажение фонетического наполнения слов возникает в устной и письменной речи по типу явлений прогрессивной и регрессивной ассимиляции и носит соответственно названия: персеверации (застревания) и антиципации (упреждение, предвосхищение): согласный " а реже - гласный - заменяет вытесненную букву в слове.

Примеры персевераций в письме:

в пределах слова: "магазим";

в пределах словосочетания: "у деда Модоза";

в пределах предложения: "Девочка кормила петуха и рурм".

Примеры антиципации в письме:

в пределах слова: "на девевьях";

в пределах словосочетания, предложения: "Жукчат речейки".

Возможна персеверация и антиципация слога:

"стутупали" - ступали;

"спуспуклись" - спускались.

В основе ошибок указанных двух видов лежит слабость дифференцированного торможения.

Ошибки на уровне слова.

Если в устной речи слова в синтагме произносятся слитно, на одном выдохе, то в письменной речи слова предстают обособленно. Несовпадение норм устной и письменной речи вносит трудности в начальное обучение письму. Написание обнаруживает такой дефект анализа и синтеза слышимой речи, как нарушения индивидуализации слов: ребенок не сумел уловить и вычленить в речевом потоке устойчивые речевые единицы и их элементы. Это ведет к слитному написанию смежных слов либо к раздельному написанию частей слова.

Раздельное написание частей слова наблюдается чаще всего в следующих случаях:

когда приставка, а в бесприставочных словах начальная буква или слог напоминают предлог" союз, местоимение ("и дут", "на чалось"). По-видимому, здесь имеет место генерализация правила о раздельном написании служебных частей речи;

при стечении согласных из-за меньшей артикуляторной слитности происходит раздел слова "б рат", "поп росил". В приведенных примерах не имел место перенос слова с одной строки на другую.

Многочисленные ошибки типа "по дкраватью", "по дстолом" объясняются фонетическими особенностями слогораздела на стыке предлога и следующего олова.

Слитно обычно пишутся служебные слова (предлоги " союзы) с последующим или предыдущим словом "ветки елии сосны", "кдому". Не редки случаи слитного написания двух самостоятельных слов и более: "быличудные дни", "светитлуна".

Своеобразны ошибки смещения границ слов, включающие одновременно слияние смежных слов и разрыв одного из них, например:

"у дедмо Рза" - у деда Мороза;

"врекепе те" - в реке Петя.

В некоторых случаях слияние слов как бы провоцируется наличием одноименной буквы в составе смежных слов - иначе говоря, ребенок сбивается с замысла, поговаривая при письме слова: на " общем" звуке переходит на следующее слово. При этом, как правило, имеет место пропуск части первого слова:

каждый день - "каждень";

куст шуршит - "куршид".

Случаи грубого нарушения звукового анализа находят выражения в онтаминациях слов: лепят бабу - "лептбау"; была зима - "блзм".

Морфемный аграмматизм является отражением в письме трудности анализа и синтеза частей слов. Ошибки обнаруживаются в операции словообразования. Так, при попытки подбора проверочных слов для прояснения конечного согласного звука создаются несвойственные языку образования:

мёд - "медик", лёд - "ледик".

Образуя существительные по средством суффикса - ищ-, дети не учитывают чередования согласных в корне:

рука - "рукища", нога - "ногища".

Нарушение функции словообразования обнаруживается особенно явственно при образовании прилагательного от существительного, например:

цветок, растущий в поле - "поленой цветок";

хвост медведя - "медведин, медведий хвост".

Не сформированность языковых обобщений проявляется в уподоблении различных морфем, например: "сильнеет греет солнышко".

Ошибки на уровне предложения.

На начальном этапе обучения дети с трудом усваивают членимость речевых единиц" что отражается в отсутствии обозначения границ предложений - заглавных букв и точек, например: "гуси вышли изадвора пошли на пруд стали на берик посмотрели на пруд на пруду водынету".

В определенной мере подобное написание объясняется тем, что начало внимания ребенка не может продуктивно распределяться между многими задачами письма: техническими, логическими, орфографическими. Имеет значение и несформированность умения воспринимать интонационное оформление фразы, соотносить его с основными правилами пунктуации.

Основная масса специфических ошибок на уровне словосочетания и предложения выражается в так называемых аграмматизмах, т.е. в нарушении связи слов: согласования и управления, изменение слов по категориям числа, рода, падежа, времени образуют сложную систему кодов, позволяющую упорядочить обозначаемые явления, выделить признаки и отнести их к определенным категориям.

## 2.3 Классификация дисграфии

Существует несколько классификаций дисграфии.

*\** М.Е. Хватцев выделил следующие формы:

1. Дисграфия на почве аккустической агнозии и дефектов фонематического слуха.

2. Дисграфия на почве расстройств устной речи.

3. Дисграфия на почве произносительного ритма.

4. Оптическая дисграфия.

5. Дисграфия при моторной и сенсорной афозии.

\* Токаревой выделены три основные формы дисграфии:

акустическая " оптическая" моторная.

\* Классификация дисграфии С-Пб РГПУ им. Герцена:

акустическая;

артикуляторно-аккустическая;

дисграфия на почве нарушений языкового анализа и синтеза;

аграмматическая;

оптическая.

## Глава 3. Организация экспериментального исследования по рассматриваемой проблеме

## 3.1 Методика констатирующего эксперимента

При разработке методики констатирующего эксперимента основополагающим является современное понимание психологического и психофизиологического содержание процесса письма в норме. Осуществлялась опора на результаты исследований, касающихся этиологии, патогенеза, симптоматики структуры дефекта при общем недоразвитии речи (20,36,15).

Цели и методы исследования.

Цель исследования была реализована путем решения следующих задач:

изучение особенностей практического усвоения детьми лексических и грамматических средств языка;

разработка системы упражнений на формирование правильного произношения звуков, слогов, структуры слова, развитие фонематического восприятия;

развитие навыков связной речи;

развитие неречевых психических процессов;

подготовка к обучению грамоте, овладение элементами грамоты;

Для выявления у дошкольников предрасположенности к затруднениям в процессе овладения чтением и письмом были разработаны следующие методы:

1 беседа: изучение медицинской документации;

система заданий в игровой форме;

наблюдение за деятельностью детей в процессе учебной деятельности.

Исследования проводились в 1999-2000 гг. в Д/С компенсирующего вида коррекции отклонений физического и психического развития воспитанников №58 Петроградского р-на г. Санкт-Петербурга. В эксперименте приняли участие 20 детей в возрасте 6,5 лет - 6 лет 8 мес., которые были разделены на две группы по 10 человек (экспериментальная и контрольная).

В экспериментальную группу входили дети с общим недоразвитием речи нормальным слухом и первично сохранным интеллектом. Из них 6 мальчиков девочки. У всех детей имело место ОНР третьего уровня (по Р.В. Левиной), Картина речевых расстройств включала следующие формы патологии речи: алалию, дизартрию. Экспериментальная методика включала в себя две части: логопедическое обследование и нейропсихологическое обследование в процессе эксперимента мы изучали состояние речевых и неречевых функций и процессов лежащих в основе письма.

Содержание методики обследования состояния речевых и неречевых психических функций:

I. Исследование звукопроизношения.

Определить характер нарушения звуков речи: отсутствие, замена, смешение, дефектную артикуляцию в различных условиях:

при изолированном произношении звуков; в слогах: открытых, закрытых простых и со стечением согласных;

в начале, середине и концеслов; во фразах; в тексте.

В процессе исследования звукопроизношения используются сюжетные картинки, слоги, слова, предложения, стихотворения, скороговорки, тексты, включающие звук, произношение которого исследуется. Оценка: правильное произношение всех звуков - 46.,

нарушение произношения одной группы звуков - 36., - нарушение произношения двух групп звуков - 26.,

нарушение произношения трех групп звуков - 16., нарушение произношения свыше трех групп звуков - 0б.

II. Состояние звукослоговой структуры слова

Предлагается назвать картинки или повторить слова различной звукослоговой структуры: сыр, снег, текст, роза, весна, гнездо, сенокос, картофель, звездочки, государство, отечество, электричка, разведчики, экскаваторщик, милиционер сковородка, космонавт, велосипедист, чистильщик.

Оценка: отсутствие нарушений звукослоговой структуры - 46., неправильное воспроизведение от одного до трех ел. - 36., от 4 до 6 слов - 26., от 7 до 9 слов - 16., нарушение звукослоговой структуры более 10 слов - 0б.

III. Исследования фонематического восприятия и фонематических представлений.

1. Слуховая дифференциация звуков на материале слов - квазиомонимов.

Повторить слова - квазиомонимы: жук - сук, лес-лещ, коза - коса, сабля-цапля, нос-нога, челка-щелка, чаща-чаша, шашки-чашки, уши-ужи, глаз, лук-люк, мышка-мишка, нос-нес, осы-оси, шест-шесть, хор-хорь, жарит-жалит, марка-майка.

Оценка: правильное выполнение - 46., неправильное повторение от 1 до 5 заданий - 36., от 6 до 10 - 26., от 11 до 15 - 16., неправильное выполнение более 16 - 0б.

2. Повторение изолированных слогов няк пуль бущь мяч свум сось пиц мюф зощ плись рыц дум нысь лут фсен ряй бер чать выс гум прюх ек стел ныпь геф бац трит шись вох жох эфт трух фек лефь вик

стал дюрхач

сичвостьдыс шетьвьють ефь делздесторь щехкасьзех

лирнебтренрасьскумцапьдан

дучсварпорьнарзуносулпяф чтелласьхувпестьвыйкастьреть

жаськешпыцгутьлишбястущ

леньмафзнсгефбуфшелдлаф стоц прыл кром

зомсель хил

рясфал урт

десспх яс

тернепь шель

Игра "Эхо" повтор слогов за логопедом.

Оценка: правильное воспроизведение всехслогов - 46.,

ошибочное воспроизведение от 1 до 5 слогов - 36.,

от 6 до 10 слогов - 26.,

от 11 до 15 - 16.,

более 16 слогов - 0б.

3. Повторение слогов со слогообразующим гласным А.

маня чаща чапя

бала сязя щага

гакалярашащя

датазазяцага

засасащяряль

жашазажасяса

ларацасалаля

Оценка:

правильное воспроизведение всех слоговых рядов - 46.,

ошибочное воспроизведение от1 до 5 рядов - 36.,

от 6 до 10 рядов - 26.,

от 11 до 15 - 16., более 16 рядов - 0б.

манама сязяся чатяча

балава ляраля щачаща

гакага зазяза шащаша

датада раряра цачаца

засаза сашаса ряляря

шажаша зажаза сясася

ларала цасаца лаляла

4. Определение правильности произносимыхэкспериментаторов слов:

магазин, нилиционер, мога, сопака, бочка барихмахерская, стрепоса, шук, колубь, груша, агварум, щасы, чайник, ландыщ, тверь, демпература, девочка, зорока, чигр, кровачь, щенок, чука, плаш, козмонавт, семляника, шаба, ежи, жуба, моточикл, жаяц, суба, солудь, цковородка, щалка, яшик, человек, водопловодчик.

Проводится в форме игры: "правильно ли сказал Незнайка?" Оценка: отсутствие ошибок - 4 б., наличие от 1 до 5 ошибок - 3 б., наличие от 6 до 10 ошибок - *2* б., наличие от 11 до 15 ошибок - 1 б., и более 16 ошибок - 0 б.

5. Придумывание слов на заданный звук.

Придумай слова на звуки С.Р. Ж.Л.

Оценка: правильное выполнение всех заданий серии - 46. /3-х заданий - 36., 2-х заданий - 26., 1 задание - 16., неправильное выполнение всех заданий серии - 0б.

IV. Исследование языкового анализа и синтеза.

1. Анализ предложений на слова:

а) Анализ предложений с использованием опорной схемы.

Материал: предложения: Оля пьет. Идет дождь. Маша чистит зубы. Папа читает интересную книгу. Используется учебное пособие "Схема предложения". Инструкция: "Сейчас я произнесу предложение, а ты приготовься составить его схему с помощью полосок бумаги различной длинны". Экспериментатор уточняет знания ребенка о назначении полосок, в случае необходимости проводит обучение, затем предлагает построить схему заданного предложения. После построения схемы задается вопрос: "Сколько слов в этом предложении? Назови первое, второе..."

б) Выполнение аналогичного задания в речевом плане, без помощи материальных опор.

Материал: предложения: Костя рисует. Наступила осень. Мама шьет платье. Девочка ест вкусное варенье.

в) Выполнения задания во внутреннем плане.

Материал: сюжетные картинки, дающие возможность составить следующие предложения: Лиса рисует. Идет снег. Девочка вытирает стол. Красная шапочка собирает цветы.

Инструкция: "Придумай предложения по этой картинке". Если ребенок выполнил задание, экспериментатор просит построить графическую схему на листе бумаги, после чего задает вопрос: "Сколько слов в этом предложении? Назови первое, второе..."

Оценка: каждая серия (а, б, в) оценивается отдельно. Критерием оценки являются количество правильно выполненных всех заданий - 46., 3 - х заданий - 36., 2-х заданий - *26,,* правильное выполненные 1 задания - 16., неправильное выполнение всех заданий иди невыполнение - 0б.

2. Синтез предложений из слов.

Материал: серии из двух, трех слов в прямом и измененном порядке, позволяющие построить из них предложений: наступила; осень; умывается девочка; художник рисует картину; орехи, белка, грызет.

Инструкция: "Сейчас я буду называть слова, а ты составь из этих слов предложения".

Оценка - аналогична предыдущей.

3. Анализ слов:

а) Выделение звука на фоне слова.

Материал: набор слов: рак, шуба, зеркало, ура, сапоги, хор, рука, сумка, сигнальный флажок.

Инструкция: "Сейчас я буду называть тебе слова, если ты услышишь в слове звук [Р], подними флажок. Если нет, жди, когда я произнесу следующее слово".

б) Определение первого звука в словах.

Материал: слова: Оля, аист, утро, машина, цветок, шапка.

в) Определение последнего звука в словах. Слова: сон, пень, окно, сер, сон, кошка, сарай, соль. Оценка: каждая серия задания оценивается отдельно:

правильное выполнение всех заданий серии - 46.,

неправильное выполнение от 3 до 4 заданий - 26.,

от 1 до 2 заданий - 36., от 5 до 6 заданий 1б,

более 7 заданий - 0б.

г) Полный анализ слов с использованием материальных опор. Слова: кот, лапа, корка, лопата. "Сколько слогов в этом слове. Назови их. Сколько звуков. Назови их".

д) Выполнение аналогичного задания в речевом плане, без использования материальных опор.

Материал: слова: лом, каша, лодка, дорога.

е) Выполнение аналогичного задания во внутреннем плане. Материал: предметные картинки с изображением предметов: дом, рама, шапка, сапоги.

Оценка: каждая серия заданий оценивается в отдельности. Правильное выполнение всех заданий серии - 46. правильный анализ 3-х слов - 36., 2-х слов - 26., 1 слова - 16., неправильный анализ всех слов или невыполнение задания - 0б.

4. Синтез слов.

а) Слоговый синтез слов.

Слова: раза, рыба, машина, молоко, предоставленные следующим образом:

ро-за, ба-ры, ма-ши-на, ко-ло-мо.

Инструкция: "Сейчас я буду произносить слова по слогам. Ты внимательно слушай меня, а потом скажи слово слитно. Некоторые слоги "забыли" свое место. В таком порядке невозможно составить слова. Помоги слогам вспомнить, где они стояли. Поставь их на нужные места, тогда получится правильное слово".

Оценка аналогична предыдущей.

б) Фонематический синтез слов.

Слова,: лом, рама, сок, лапа, представленные следующим образом: л, о, м; р, а, м, а; к, о, с; п, а, л, а.

Инструкция: "Правильно составь слово". Оценка аналогична предыдущей.

V. Исследование монологической связной речи.

1. Составление рассказа из серии сюжетных картинок. Оценка: рассказ состоит из грамматически правильных предложений, характеризуется связностью, развернутостью - 46; в рассказе имеются грамматически правильно оформленные предложения, однако связывающие звенья представлены эпизодически, рассказ краткий - 36; в рассказе имеются лишь отдельные неправильные предложения, связующие звенья отсутствуют или представлены эпизодически, рассказ состоит из простых предложений, очень краткий - 26; рассказ состоит из неправильных предложений, связующие звенья отсутствуют или рассказ очень краткий, незаконченный, в нем пропущено более трех необходимых для понимания рассказа предложений - 16; отсутствие рассказа (1-2 предложения) - 0б. (по Р.И. Лалаевой).

2. Пересказ текста Л.Н. Толстого "Галка и голуби". Оценка аналогична предыдущей.

VI Исследование лексико-грамматического строя речи.

1. Исследование понимания и употребления уменьшительно-ласкательных форм существительных.

Материал: две сюжетные картинки с изображением мамы и дочки, накрывающих столы для гостей. Мама расставляет на большом столе, а девочка на маленьком.

а) Различие в импрессивной речи.

Инструкция: Покажи, где столик? Где вазочка? Где салфеточка?"

б) Употребление в экспрессивной речи.

Инструкция: "Посмотри внимательно на картинки. Мама ставит на стол чайник, и Маша ставит на столик маленький... Что? - Чайничек" и т.д. (блюдце, чашка, ложка).

Оценка: каждая серия оценивается отдельно.

Правильное выполнение веек заданий - 46., 3-х заданий - 36., 2-х заданий - 26., одного задания - I." неправильное выполнение или не выполнение - 06.

2. Образование названий детенышей животных:

а) Различение названий детенышей животных в импрессивной речи. Материал исследования - картинки с изображением домашних и диких животных, домашних птиц: кошка и котенок, собака и щенок, свинья и поросенок, корова и теленок, лошадь и жеребенок, еж и ежонок, овца и ягненок, курица и цыпленок.

Инструкция: "Покажи, где теленок? А где ягненок?" и т.д. Оценка: правильное выполнение всех заданий - 46., неправильное выполнение от 1 до 2 заданий - 36., от 3 до 4 заданий - 26., от 5 до 6 заданий - 16., неправильное выполнение более 7 заданий или невыполнение - 0б.

б) Употребление названий детенышей животных в экспрессивной речи. Материал: сюжетная картинка о изображением слоненка, щенка, лисенка, зайчонка, играющих на поляне (по книге Максакова А. И).

Инструкция: "Посмотри на картинку и послушай историю, которую я тебе расскажу. Играли на поляне зверюшки, вдруг прибегает к ним ослик и говорит: "Вы здесь все прыгаете, а вас мамы ищут ". Ослик не знал, у кого какая мама, все перепутал. Слоненку сказал, что его ищет мама лиса. Правильно он назвал маму слоненка? Нет. Как называется детеныш лисы? (лисенок). А лисенка, говорит ослик, ищет мама - зайчиха. Кто детеныш зайчихи? (зайчонок). А кто детеныш собаки? (щенок). Как называется детеныш слонихи? (слоненок).

Оценка аналогична предыдущей.

3-4. Образование относительных и качественных прилагательных от существительных:

а) Материал: игра "ателье": набор тканей, наклеенных на картон:

фланель, джинсовая ткань, бархат, мех; прозрачные папки с вырезанной по контуру одеждой юбка, платье, брюки, шуба.

Словосочетания: Шуба из меха (меховая), брюки из джинсовой ткани (джинсовые), платье из фланели (фланелевое), юбка из бархата (бархатная).

Инструкция: "Сейчас мы поиграем. Игра называется "ателье". Посмотри на изображения одежды, которые я тебе покажу, и ответь на вопрос: "Что сшили портнихи?".

Оценка: правильное выполнение всех заданий серии - 46., трех заданий - 36., двух заданий - 26., одно задание - 16., неправильное выполнение всех заданий или невыполнение - 0б.

б) Игра "заготовка на зиму".

Материал: Предметные картинки с изображением ягод, фруктов.

Инструкция: "Ответить на вопрос: " Из чего мы сварили сок? (из яблок). Значит он какой? (яблочный)"

Оценка аналогична предыдущей.

5. Образование притяжательных прилагательных.

Материал: игра "Загадки художника" (изображения диких животных с недостающими частями тела, вырезанные из картона)

Инструкция: Перед ребенком выкладываются изображения диких животных. Дается задание: Назови животных, которых нарисовал художник (заяц, тигр). Все ли части тела у них на месте? Нет. Чего не хватает у тигра? (хвоста). Экспериментатор раскладывает недостающие части перед ребенком, показывает испытуемому заячье ухо и задает вопрос '. "Скажи, чье это ухо? (Ухо зайца) Как назвать ухо зайца по-другому, чье оно? (заячье). Оценка аналогична предыдущей.

6. Образование существительных с суффиксом - ниц - .

а) Различение в импрессивной речи.

Материал: картинки: чернильница, сахарница, песочница, селедочница.

Задание: "Покажи селедочницу на картинке" и т.д.

б) Употребление в экспрессивной речи. Материал: слова хлебница, конфетница, сахарница, чернильница. Вопрос: "Как назвать посуду, в которой находится сахар?" (сахарница).

Оценка аналогична предыдущей.

VII. Исследования зрительно-пространственных функций.

1. Состояние биологического зрения ребенка. (Данные из медицинской карты ребенка)

2. Состояние зрительно-пространственных функций.

а) Определение ведущей руки, правых и левых частей тела (схема тела). Определение ведущей руки производится с использованием следующих проб:

проба на переплетение пальцев;

проба на аплодирование;

проба "Поза Наполеона"; |

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

Для определения ведущего уха ребенку предлагается прислушаться, приложив ухо к двери; к тиканью часов; к шороху внутри ракушки.

б) Ориентировка в окружающем пространстве.

"Назови, что находится оправа от тебя. А что слева?"

в) Выполнение проб Хэда ("показать правой рукой левое ухо", "левой рукой правый глаз", "показать правые и левые части тела напротив сидящего человека")

г) Составление картинки, разрезанной на 2-4 части.

д) Конструирование фигур из палочек (по образцу).

3. Буквенный гнозис.

Материал: изображение букв печатного шрифта.

а) Называние букв печатного шрифта, данных в беспорядке. Оценка: правильное выполнение задания - 46., неправильное называние или незнание от 1 до 2 букв - 36., от 3 до 4 букв - 26., от 5 до 6 букв - 16., неправильное называние или незнание более 7 букв - 0б.

б) Нахождение буквы, предъявленной зрительно, среди ряда других букв.

инструкция: "Внимательно посмотри на букву. Найди такую же среди ряда букв"

Оценка: правильное выполнение задания - 46., неправильное выполнение - 0б.

в) Показ буквы по заданному звуку.

Перед ребенком выкладывается буквенный ряд, экспериментатор просит назвать букву "И".

Оценка аналогична предыдущей.

г) Узнавание букв в условиях заштриховки.

Оценка: правильное узнавание всех букв - 46., неправильное узнавание 1 буквы - 36., 2-х букв - 26., 3-х букв - 1ю., 4-х и более - 0б.

д) Узнавание букв, изображенных пунктирно. Оценка аналогична предыдущей.

е) Узнавание букв в неправильном положении.

Оценка аналогична предыдущей.

ж) Узнавание букв, наложенных друг на друга.

з) Дифференциация правильно и зеркально написанных букв.

и) Называние букв, сходных графически.

к) Нахождение нужной буквы среди сходных по начертанию. Оценка: правильное выполнение задания - 46., неправильное выполнение задания - 0б.

VIII. Исследование внимания.

Тест "определение школьной зрелости".

Оценка: за каждую пробу ставиться от 1 до 5 баллов. Состояние внимания оценивается в соответствии с предложенной системой (от 0 до 4 баллов).

IX. Исследование мышления.

Классификация предметов по группам:

а) Материал: предметные картинки.

Инструкция: перед ребенком выкладываются в ряд 2 картинки: яблоко - капуста. Затем поочередно предъявляются остальные предметные картинки. Испытуемый должен показать, куда их положить, к яблоку или к капусте, дав обобщающее название каждой группе.

б) Понимание нелепых ситуаций. Материал: картинка "Нелепицы".

Задание: "Внимательно рассмотри картинку и расскажи, что тебя удивляет на ней, что изображено неверно?"

Оценка: наличие выраженной адекватной эмоциональной реакции, активный процесс рассматривания картинки, выделение всех нелепых ситуаций - 46., наличие выраженной адекватной эмоциональной реакции, активный процесс рассматривания, выделение от 11 до 13 нелепых ситуаций - 36., наличие слабовыраженной адекватной эмоциональной реакции, недостаточная активность при рассматривании картинки, выделении от 7 до 10 нелепых ситуаций - 26. выделение от 3 до 6 нелепых ситуаций - 16., понимание от 1 до 2 нелепых ситуаций, или непонимание нелепости изображенных фрагментов - 0б.

X. Исследования состояния моторной функции.

Тест "Определение школьной зрелости"

Оценка: если ребенок получает за 3 задания от 0 до 56. - 4балла, от 6 до 76. - 3 балла; от 8 до 96. - 2 балла, от 10 до 116. - 1 балл, более 12б. - 0 баллов.

XI. Исследование мнестической деятельности.

1. Зритель пая память.

а) Непроизвольное зрительное запоминание.

Материал: набор предметных картинок.

Инструкция: "Сейчас мы будем играть в "Магазин". Представь, что ты продавец. Вот приехала машина. Она привезла товар - игрушки".

Экспериментатор выкладывает перед испытуемым стопку картинок с изображением игрушек и продолжает: "Пересчитай картинки и скажи мне, сколько игрушек привезли в твой магазин? Какие игрушки привезли в магазин?"

Оценка: запоминание от 6 до 7 картинок - 46., запоминание от 4 до 5 картинок - 36., запоминание 3 картинок - 26., запоминание 2 картинок - 16., запоминание 1 картинки или невыполнение задания - 0б.

б) Произвольное зрительное запоминание.

Материал: игра "Поезд".

Запомни животных, которые едут в поезде.

Оценка аналогична предыдущей.

2. Слухоречевая память.

а) Объем запоминания.

Материал: серия несвязанных по смыслу слов: дом, лес, кот, стол, ночь, ручка, топор (по А.Р. Лурия).

Инструкция: "Внимательно послушай слова, которые я тебе скажу, и постарайся их запомнить. После того, как я закончу произносить слова, повтори их".

Оценка - запоминание от 6 слов - 46., от 4 до 5 - 36., от 3 - 26., от 2 - 16., запоминание 1 слова или невыполнение - 0б.

## 3.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

Количественная оценка результатов проводилась по четырех бальной системе. Критерий оценки базировался на учете степени сформированности исследуемых психических функций и процессов. Она определялась по количеству правильно выполненных заданий. Бальная оценка соотносилась с уровнями выполнения заданий, и выделялись уровни: высокий - 4 балла, выше среднего - 3 балла, средний - 2 балла, ниже среднего - 1 балл, низкий - О баллов. С учетом результатов обследования составлялся "индивидуальный маршрут" развития ребенка, состояния речевых и неречевых функций и процессов. "Индивидуальный маршрут" давал возможность составить общее представление о готовности каждого ребенка к овладению письмом.

Сводная таблица исследований состояния речевых и не речевых психических функций у детей с ОНР.

Таблица №1

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имя, Ф. | Состояние речевых психических функций и проц. | | | | | | | | | | | | Общее  Кол-во  баллов |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1 | Саша Х. | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 29 |
| 2 | Аня С. | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 31 |
| 3 | Дима О. | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 26 |
| 4 | Антон К. | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 23 |
| 5 | Женя С. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 22 |
| 6 | Олеся М. | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 20 |
| 7 | Уля В. | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 20 |
| 8 | Ярослав А. | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 22 |
| 9 | Боря М. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 17 |
| 10 | Аля С. | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 13 |
|  | Средний  показатель | 1 | 1,4 | 1,7 | 1,4 | 1,1 | 2,2 | 2,7 | 2,5 | 1,9 | 2,5 | 1,7 | 2,1 |  |

Условные обозначения:

звукопроизношение

состояние звукослоговой структуры слов

состояние фонематических процессов

состояние языкового анализа и синтеза

состояние монологической связной речи

состояние лексико-грамматического строя речи

зрительный гнозис

оптико-пространственный праксис

память

внимание

XI. - мышление

XII. - состояние моторной функции

Состояния речевых функций и процессов у детей с ОНР.



Диаграмма № 1. Средние значения показателей.

Условные обозначения:

звукопроизношение

состояние звукослоговой структуры слов

состояние фонематических процессов

состояние языкового анализа и синтеза

состояние монологической связной речи

состояние лексико-грамматического строя речи

зрительный гнозис

оптико-пространственный праксис

память

внимание

мышление

состояние моторной функции

Прим: 4 - высокий уровень

3 - уровень выше среднего

2 - средний уровень

1 - уровень ниже среднего

0 - низкий уровень

Все средние показатели экспериментальной группы, отражающие состояние речевой функции, находятся в или на границах этой области.

Сводная таблица исследований состояния речевых и неречевых психических функций и процессов у детей без речевой патологии.

Таблица №2

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имя, Ф. | ВПФ и процессы | | | | | | | | | | | | Общее  Кол-во  баллов |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1 | Лена Г. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 47 |
| 2 | Игорь Я. | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 43 |
| 3 | Юля К. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 46 |
| 4 | Валера Г. | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 47 |
| 5 | Катя Я. | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 42 |
| 6 | Костя Я. | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 45 |
| 7 | Саша В. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 48 |
| 8 | Аня Е. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 47 |
| 9 | Вика Р. | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 44 |
| 10 | Женя Ю. | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 48 |
|  | Средний  показатель | 3,7 | 3,7 | 3,8 | 3,7 | 3,9 | 3,8 | 4 | 3,8 | 3,9 | 3,5 | 3,6 | 4 |  |

Условные обозначения:

звукопроизношение

состояние звукослоговой структуры слов

состояние фонематических процессов

состояние языкового анализа и синтеза

состояние монологической связной речи

состояние лексико-грамматического строя речи

зрительный гнозис

оптико-пространственный праксис

память

внимание

мышление

состояние моторной функции

Среднее значение показателей состояния речевых и неречевых психологических функций и процессов у детей без речевой патологии.



Диаграмма №2

Условные обозначения

звукопроизношение

состояние звукослоговой структуры слов

состояние фонематических процессов

состояние языкового анализа и синтеза

состояние монологической связной речи

состояние лексико-грамматического строя речи

зрительный гнозис

оптико-пространственный праксис

память

внимание

мышление

состояние моторной функции

Все средние показатели контрольной группы располагаются в области, ограниченной двумя уровнями: высокий и выше среднего. При таком состоянии функций у детей не возникает нарушения письма.

Примечание:

3 - уровень выше среднего

4 - высокий уровень

Сводная таблица состояния речевых и не речевых психических функций и процессов у первой подгруппы детей с ОНР.

Таблица №3

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имя, Ф. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1 | Лена Г. | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 |
| 2 | Игорь Я. | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| 3 | Юля К. | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| 4 | Валера Г. | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 5 | Катя Я. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 |
|  | Средний пока-  затель в баллах | 1 | 1,6 | 2,2 | 1,6 | 1,4 | 2,6 | 3 | 3 | 2,2 | 2 | 1,8 | 2,4 |

Условные обозначения:

звукопроизношение

состояние звукослоговой структуры слов

состояние фонематических процессов

состояние языкового анализа и синтеза

состояние монологической связной речи

состояние лексико-грамматического строя речи

зрительный гнозис

оптико-пространственный праксис

память

внимание

мышление

состояние моторной функции.



Диаграмма №3

На диаграмме изображено состояние речевых и неречевых психических процессов первой подгруппы детей с ОНР. Проведенный анализ выявил, что большинство средних значений показателей располагаются в области, ограниченной следующими уровнями: выше среднего и среднего. Остальные

показатели находятся выше средних значений. Минимальное число значений (1-4) располагаются ниже основной для этой подгруппы области. Вывод: Эту подгруппу составляют дети с выраженной степенью риска возникновения дисграфии.

Сводная таблица средних показателей состояния речевых и неречевых психических процессов у второй подгруппы детей с ОНР.

Таблица № 4

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имя, Ф. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1 | Олеся М. | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 2 | Уля В. | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| 3 | Ярослав А. | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| 4 | Боря М. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| 5 | Аля С. | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 |
|  | Средний пока-  затель в баллах | 1 | 1 | 1,2 | 1,2 | 0,8 | 1,6 | 2,4 | 2 | 1,6 | 1,4 | 1,6 | 1,8 |

Условные обозначения:

звукопроизношение

состояние звукослоговой структуры слов

состояние фонематических процессов

состояние языкового анализа и синтеза

состояние монологической связной речи

состояние лексико-грамматического строя речи

зрительный гнозис

оптико-пространственный праксис

память

внимание

мышление

состояние моторной функции.



Диаграмма №4

Условные обозначения:

звукопроизношение

состояние звукослоговой структуры слов

состояние фонематических процессов

состояние языкового анализа и синтеза

состояние монологической связной речи

состояние лексико-грамматического строя речи

зрительный гнозис

оптико-пространственный праксис

память

внимание

мышление

состояние моторной функции.

Во вторую группу входят дети, у которых большинство средних значений, отражающих состояние речевой функции, находятся в области, ограниченной средним и ниже среднего уровнями или на границах этой области. Эти показатели отражают состояние звукопроизношения, звукослоговой структуры слов, языкового анализа и синтеза, монологической связной речи.

Вывод: во вторую подгруппу вошли дети с абсолютной степенью риска возникновения дисграфии.

Все данные по выполненным заданиям отражены в таблице N 1.

Состояние звукопроизношения - мнимые искажения и замены. Средний показатель - 1 балл.

Состояние звукослоговой структуры слова - на данном уровне используют полную слоговую структуру слов" лишь в качестве остаточных явлений отмечаются отдельные перестановки звуков и слогов, они затрагивают сложные по структуре слова или слова иноязычного происхождения, не знакомые слова. Средний показатель - 1.4 балла.

Исследования фонематического восприятия и фонематических представлений - фонематические представления у детей недостаточно сформированы. Средний показатель - 1.7 балла.

Исследование языкового анализа и синтеза - с заданиями предложения с использованием спорной схемы дети справились, определенные трудности вызвали задания на придумывание предложений по картинке, синтез предложений из слов, следовательно, фонематические представления недостаточно сформированы. Средний показатель - 1.4 балла.

Исследование монологической связной речи - используют в основном простые предложения, при построении сложных - дети испытывают затруднения. В самостоятельных высказываниях нарушается связь слов в предложении. Средний показатель - 1.4 балла.

Исследование лексика - грамматического строя речи. Грамматический строй сформулирован недостаточно. К числу ошибок можно отнести: смешение окончаний некоторых существительных мужского и женского родов, склонение существительных женского рода, неправильное употребление падежных окончаний, неправильное согласование существительных и прилагательных, склонение существительных женского рода, неправильное употребление падежных окончаний, неправильное согласование существительных и прилагательных. Средний показатель 2.2 балда.

Исследование зрительно-пространственных функций - дифференцирование пространственных понятий неполное. Средний показатель 2.7 балла.

Использование внимания и исследование моторной функции проводилось по тесту "Определение школьной зрелости". Определенные трудности у детей вызывало рисование фигуры мужчины.

Исследование мышления - при выполнении задания "Нелепица" у основной массы детей наличие слабовыраженной адекватной эмоциональной реакции на картинку. Средний показатель - 1.9 балла.

Исследование мнестической деятельности - зрительная память и речеслуховая у детей с ОНР сформированы недостаточно.

Исходя из средних показателей, можно сделать вывод, что у детей с ОНР отмечено комплексное недоразвитие всех психических функций и процессов (Диаграмма №1).

Все средние показатели контрольной группы располагаются в области, ограниченной двумя уровнями: высоким и выше среднего. У некоторых детей контрольной группы имеется незначительное отклонение от средних показателей одной или двух функций, что, однако, не оказывает отрицательного влияния на процесс овладения письмом в школе (Таблица №2, диаграмма №2).

Проведенное исследование позволило провести анализ различий присущих дошкольникам с ОНР" и сгруппировать их в соответствии с индивидуальными особенностями" полученными в результате обследования детей. Каждая группа проанализирована с точки зрения средних значений показателей и их отклонений от средних величин контрольной группы.

Различный уровень состояния речевых и неречевых психических функций и процессов позволяет разделить всех детей экспериментальной группы на две. Средние показатели I группы детей располагаются в области, ограниченной следующими уровнями: выше среднего и средним или на границе этой области. Эти значения отражают состояние языкового анализа и синтеза, монологически связной речи, звукопроизношения, словесного мышления (Таблица №3, диаграмма №3).

Следовательно, это группа детей выраженной степенью дисграфий. Во II группу детей (Таблица №4, диаграмма №4) входят дети с абсолютной степенью риска возникновения дисграфий. Средние значения, отражающие состояние речевой функции, находятся в области, ограниченной средним и ниже среднего уровнями или на границах этой области. В большинстве случаев эти показатели отражают состояние звукопроизношения, звукослоговой структуры слов, языкового анализа и синтеза, монологической связной речи.

У детей обеих групп отмечается II группа здоровья, все они имеют неблагополучие пренатального периода.

В результате констатирующего эксперимента мы выявили, что процесс формирования речевых психических функции и процессов у детей с проблемами в речевом развитии идет отлично от того же процесса у детей с нормальным развитием речи. Дошкольники показали разные уровни успешности выполнения заданий. Рассматривая данные, описанные выше, мы пришли к выводу о необходимости дифференцированного подхода к изучению вопроса профилактики дисграфий у детей с общим недоразвитием речи.

Выводы.

1. У старших дошкольников с ОНР имеются существенные различия в состоянии речевых и не речевых предпосылок овладения письмом по сравнению с возрастной нормой

2. Недостаточная психологическая готовность детей с ОНР к овладению письмом обусловлена несформированность многих функций и процессов: звукопроизношения, звукослоговой структуры слов, фонематических процессов, языкового анализа и синтеза, несформированность монологической связной речи, лексике грамматического строя речи, зрительного гнозиса, оптико-пространственного праксиса, памяти, внимания, мышления, моторной функции.

3. В структуре предрасположенностей возникновения дисграфии у старших дошкольников с ОНР доминирующими являются недостаточная сформированность языкового анализа и синтеза, монологической связной речи, звукослоговой структуры слов, внимания и моторной функции.

4. Дифференцированный подход в процессе логопедической работы по профилактике дисграфии должен осуществляться с учетом доминирующих нарушений и их соотношений с другими компонентами, лежащими в основе процесса письма, а также с учетом индивидуально-психологических особенностей детей с ОНР по степени риска возникновения дисграфий.

## Глава 4. Логопедическая работа по профилактике дисграфии у дошкольников с общим недоразвитием речи

## 4.1 Принципы логопедического воздействия

При разработке и проведении профилактической работы с детьми, имеющими ОНР, за основу были положены следующие принципы:

1. Принцип комплексности реализовывался путем осуществления коррекционной работы направленной на весь комплекс речевых и не речевых симптомов, выявленных у детей с онр.

2. Принцип системности предполагает воздействие на речь как на единую систему речи, на компоненты:

ФОНЕТИКА (ЗВУКОВАЯ)

ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЕ

ПРОСОДИКА

ЗВУКОСЛОГОВАЯ

СТРУКТУРА

ФОНЕМАТИЧЕСКАЯ СТОРОНА РЕЧИ

ФОНЕМАТИЧЕСКОЕ ВОСПРИЯТИЕ И

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ФОНЕМ

ФОНЕМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И СИНТЕЗ

3. Онтогенетический - последовательность логопедической работы определяется появлением тех или иных форм в гипотезе.

4. Патогенетический - в основе всех нарушений определяется механизм, нарушение какой-то психической функции.

5. Принцип учета поэтапности формирования умственных действий.

Коррекция нарушений письма - целостная единая система, но в этой системе выделяются определенные этапы, каждый этап выделяется своими целями, задачами, методами работы.

Необходимо учитывать теорию формирования умственных действий (по П.Я. Гамперину). Согласно этой теории всякое умственное действие проходит несколько этапов своего формирования: ориентацию, реализацию, контроль.

6. Принцип развития - постоянный переход от зоны актуального развития к зоне ближайшего развития (по Выготскому).

7. Принцип деятельного подхода - необходимо учитывать структуру деятельности, важно создавать мотив, заинтересовать ребенка.

8. Принцип максимального использования наглядности, особенно на начальных этапах работы.

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

Одним из условий нормального протекания процесса овладения письмом является сформированность комплекса речевых и не речевых психических функций и процессов. Профилактическая работа должна строиться с учетом выявленных индивидуально-психологических особенностей, присущих дошкольникам с ОНТ перед поступлением в школу.

## 4.2 Основные задачи по профилактике дисграфий у детей с ОНР

1. Формирование звукопроизношения, уточнение артикуляции звуков.

2. Развитие фонематического слуха, фонематического анализа и синтеза слов, фонематических представлений.

3. Расширение словарного запаса, обогащение активного словаря.

4. Развитие мышления, памяти, слухового и зрительного внимания.

5. Формирование связной речи: необходимо научить детей разным видам пересказа (подробному, выборочному, краткому), оставлению рассказа по серии картинок, по одной сюжетной картинке, по предложенному плану, по заданному началу или концу и т.п.

6. Совершенствование пространственно-временных ориентировок на себе, на листе бумаги, развитие способностей к запоминанию, автоматизации и воспроизведения серий, включающих несколько различных движений (тест Озерецкого "Кулак - ребро - ладонь"), пробы Хеда, рядоговорения.

7. Развитие мелкой моторики рук с использованием массажа и само массажа пальцев, игр о пальчиками, обводки, штриховки, работы с ножницами, пластилином и др.

8. Развитие тактильных ощущений: посредством дермалексии проводят профилактическую работу по предупреждению дислексии (необходимо узнать, какую букву "написали" на спине, на руке, в воздухе рукой ребенка узнать буквы на ощупь и т.д.)

9. Расширение "поля зрения " ребенка.

10. Подготовка к обучению грамоте: знакомство с основными понятиями (предложения, слово, слог, буква, звук), составление схем и т.д.

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

## 4.3 Игры и упражнения по профилактике дисграфии у детей с ОНР

1. Предупреждение ошибок письма на уровни буквы

Выкладывание букв из палочек с фиксированием внимания на том, в какую сторону направлена буква, где расположены ее элементы, и в каком количестве. Определение букв, написанных на карточках, где представлены как правильные, так и ложные (зеркальные) буквы. Ощупывание картонных букв с закрытыми глазами. Необходимо определить на ощупь, какая буква в руках, назвать ее, придумать слова, содержащие данную букву, положить ее на стол так, чтобы она отражала верное написание. Найти недостающее элементы буквы. Для этого обращаются к игре "Буква сломалась".

Какая буква сломалась?

Обведение букв по трафарету, шаблону, вкладывание контура буквы семечками, ниточками, проволокой.

Эти задания помогают как следует запомнить образ буквы.

У нас в группе у детей есть специальные альбомы для рисования букв по трафарету" а так же для рисунков на ассоциативные связи.

На что похожа буква?

А - антенна, телеграфный столб, стремянка;

У - уши, сучок, вешалка.

Демонстрация букв в разном положении.

Предъявление букв разного шрифта: печатные; прописные; строчная; стилизованная... - Определение буквы, "написанной" на спине (пальцем по коже медленно проводится контур буквы), на ладони, в воздухе (с закрытыми глазами, с открытыми глазами).

Эти упражнения можно использовать и для младших детей, рисуя геометрические фигуры, знакомые им (круг, квадрат, треугольник).

Систематическое придумывание детьми слова на данную букву. Связь звука и буквы, а так же их различия объясняется на каждом занятии. Дети должны усвоить, что звук мы произносим и слышим, а букву видим и пишем. Согласные звуки могут иметь пару: твердый - мягкий звук, обозначающуюся одной буквой. Например: Т - твердый согласный звук (тапки, стук, рот). ТЬ - мягкий согласный звук (тяпка, утюг, мать).

Здесь выявляется роль "ь" и "ъ" на письме.

Гласные звуки и буквы так же не совпадают: буквы Е. Ё.Ю. Я несут в себе два звука (Й+Э, Й+О, Й+У, Й+А) либо служат показателем мягкости предыдущего согласного и обозначают соответственно звуки э, о, у, а. Поиск букв, наложенных друг на друга.

Необходимо выделить буквы, написанные одна на фоне другой.

Придумывание слов на данную букву в определенной позиции:

Начало Середина Конец

Реконструирование букв.

Например: из буквы П можно сделать букву Н, передвинув одну палочку. Определение букв, которые можно выложить из трех (И, А, П, Н, С, К) и из двух (Т, Г, Х) палочек.

2. Предупреждение ошибок письма на уровне слога.

Игра "Живые буквы".

Детям выдаются буквы. Они должны найти себе пару, так чтобы получился слог (любой или же заданный по опорной гласной, либо по опорной согласной букве, либо слог называется сразу полностью).

Составление слога по картинкам с выделением первых звуков, последних, вторых от начала слова, вторых от конца и т.д.

Например: даны картинки, на которых изображены улитка, муравей. Составим слог по первым звукам: УМ.

Придумываем слова с данным слогом:

УМный, УМник, УМница.

Поменяем картинки местами и выясним, какой теперь получился слог?

Увидели - МУ. Вспомним слова с этим словом:

МУка, МУха, МУзей, МУсор - в начале слова.

эМУ, почеМУ, панаМУ (взял) - в конце слова.

заМУтить, заМУчить, приМУла - в середине слова.

3. Предупреждение ошибок письма на уровне слова.

В начале необходимо дать понятие "слово".

Слова бывают короткие и длинные. Самые короткие слова - союзы и предлоги, состоят из одной буквы У, И, К, В, С. Поэтому при изучении буквы "а" дети знакомятся с союзом "а".

Составляем предложения, используя картинки, между которыми буква "а" (противительный союз). Например:

Необходимо придумать как можно больше предложений, используя эту картинку. Например:

Морковь - овощ, а яблоко - фрукт.

Морковь растет в огороде, а яблоко в саду.

Из моркови делают салат, а из яблок - компот.

Заучивание считалок.

На письме все слова пишутся отдельно, поэтому детям предлагается учить считалку, взмахом рукой ограничивая на каждое слово. Особое внимание уделяется предлогам, союзам, для того чтобы дети запомнили, что это отдельные слова и не соединяли их с другими.

Для работы с предлогами используем схемы, где предлог маленький человечек.

- ПОД

- В

- НА

Необходимо учить детей дифференцировать слова, отвечающие на разные вопросы:

Кто это? Аня, кошка, мама...

Что это? Книга, лето, туча...

Что делает? Сидит, умывается, думает...

Какой? Какая? Какое? Какие?

Для уяснения лексического значения слова хорошо давать задания на подбор нужного слова к смысловому ряду:

по опорным признакам - белое, теплое, парное - ? (молоко);

хищный, серый, злой, клыкастый - ? (волк);

на обобщающие понятия:

а) какое слово лишнее и почему? (зима, весна, среда);

б) добавить нужное словечко (стол, шкаф, стул,. .);

в) назвать общим словом (автобус, трамвай, троллейбус - .).

Ударный слог проще выявляется, если слово произнести протяжно, как бы позвать заблудившегося в лесу человека. Если потянуть дольше других не ударный слог, а любой другой, то меняется смысл слова либо смысл теряется совсем:

зАмок - замОк

крУУУжки (тянем "у") - кружкИИИ (тянем "и")

ИИИра - ИрААА

Подбор к данному слову родственных слов.

Например: зима - зимний, зимушка, зимующий, зимовье, зимовать;

дом - дома, домик, домишко, домище, домовой, домашний, домоводство.

Исключение лишних слов.

Например: гусь, гусыня, гусак, гусенок, гусеница.

Составление слова из данных слогов (вначале слоги даны по порядку, затем в рассыпную).

Разделение слова на слоги, а затем их перестановка.

Например: нав-ес (весна), мои-ли (лимон).

Составление слова с использованием начальных звуков (букв), других слов.

Например: камень, озеро, торт (кот).

Составление слова по конечному звуку других слов.

Например: кенгуру, ананас, часы (усы). Составление слова по второму звуку данных слов.

Например: усы, лодка, смородина (сом).

Затем, в зависимости от уровня подготовки детей, составляются слова по третьему, по четвертому звуку,... По второму звуку от конца слова, по третьему и т.д. Эту работу можно проводить, используя картинки, а при более усложненном задании - по памяти.

Замена в слове одного звука (буквы) для получения нового слова:

зайка - майка - чайка - шайка - сайка - лайка - Райка.

Игра "Слово рассыпалось". Составление из данных букв слова. Например: М. Т.С. О - мост; Ы,3, Б, У - зубы.

Игра "Потерялась буква".

Например, даются следующие сочетания: ДУ. СУ.Д. М Б. К

Какое получится слово, если вставить буквы? Подобрать если можно, родственные слова.

ДУ. - дуб, дух, душ;

СУ. - суп, сук, сух, суд;

Д. М - дым, дом, дам, дум;

Б. К - бак, бок, бук, бык.

Используя каждое придуманное олово необходимо составить предложение, чтобы понять его смысл.

Например: из бука вырезали деревянную фигурку. Важный бек дал приказ слугам проводить гостей. И т.д.

Игра "Кто быстрее, кто больше?" Из каждой буквы данного олова придумать другие слова.

Например, сироп: соль - сахар; ирис - игра; рак - роль; озеро - ослик; парк - пыль.

Составление из двух слов одного. Например: голубые глаза - голубоглазый; нежное лицо - нежнолиций; длинные уши - длинноухий.

Подбор антонимов к данным словам и сочетаниям.

Например: высокий - низкий; день - ночь; строить - ломать; далеко - близко; свежий хлеб - черствый хлеб; свежий ветер - душный ветер.

Работа с омонимами. Придумывание предложений с данным словом в различных лексических значениях.

Например: ключ - дверной, родник, скрипичный; лисичка - гриб, животное; коса - прическа, инструмент, часть суши в водоемах

Будет полезно, если дети сами нарисуют картинки к данным словам.

4. Предупреждение ошибок письма на уровне словосочетания.

Сочетание существительных с прилагательными.

а) Подбор как можно большего количества слов к предлагаемому, отвечающих на вопросы: Какой?, Какая?, Какие?, Чей?, Чья?, Чье?, Чьи?

Например: яблоко (какое?) - сочное, спелое, вкусное, зеленое, красное, крупное, червивое, целое, надкусанное, ароматное;

след (чей?) - заячий, волчий, лисий, и т.д.

б) Подбор существительного к данному прилагательному. О чем можно сказать: теплый, теплая, теплое? Например:

теплый - день, вечер, пирог, чай, свитер,...

теплая - погода, кофта, весна, рука,...

теплое - молоко, платье, письмо, озеро,...

в) Соединение стрелками слов, чтобы получилось верное словосочетание, при этом используя как относительные, так и притяжательные прилагательные. Например: зеленый листьяхвост коровьи

зеленая платьеголова коровье

зеленое дуб туловище коровья

зеленые лужайканоги коровий

г) Предъявление словосочетаний с пропущенным окончанием прилагательного. Например:

Кофта - красн..., син...;

туфли - красн..., син...;

помидор - красн..., син...;

пальто - красн..., син...

Это задание может быть устным, чтобы дети на слух определяли нужное окончание, либо его можно предъявлять напечатанным, а отдельно дать карточки с окончаниями. Например:

ое ые ая ый

ее ие яя ий

д) Предъявление детям неверно составленных словосочетаний. Игра типа "Помоги Незнайке исправить ошибку". Например: длинная вечер (длинный), черный крылья (черные).

Сочетание существительных с глаголами.

а) Подбор как можно большего количества к данному слову. Например:

Что можно сделать с яблоком?

Сорвать яблоко - купить, съесть, помыть, разделить, сварить, запечь, нарисовать, и т.п.

б) Подбор существительного к данному глаголу с предлогом. Например:

Прийти к... (дому, отцу, решению);

Уйти от... (дедушки, дома, проблемы).

в) Подбор нужного глагола в зависимости от рода и числа существительного. Например: Женя упал - Женя упала; Саша ушел - Саша ушла; яблоня цветет - яблони цветут.

Это задание нужно проводить, используя картинки.

Сочетание существительных с числительными.

В русском языке у существительных изменяется окончание, а порой - и вся основа при счете.

Необходимо учить детей верно согласовывать числительные 1,2,5 с существительными:

один цыпленок, два цыпленка, пять цыплят;

одна курица, две курицы, пять куриц;

одно яйцо, два яйца, пять яиц.

При выполнении такого задания успехом у детей пользуются игры типа “Дразнилки". Детям даются карточки, на которых изображены картинки с определенным количеством предметов; при этом дети проговаривают: “У меня два конверта, а у тебя нет двух конвертов", “У меня пять лимонов, а у тебя нет ни одного лимона".

Иногда детям заранее даются карточки с любыми предметами, и ставится такое условие: в начале у Саши всех предметов будет по одному, у Сережи - по два, а у Ани - по пять. Затем они меняются карточками между собой.

Это задание можно выполнять аналогично выше изложенной работе по сочетанию существительного с другими частями речи. Соединения стрелками слов. Например:

один зеркало одно весла

одна сутки два весел

одно пень пять весло

Предъявление детям неверных сочетаний. Необходимо найти ошибку. Предложить назвать по картинкам слова, используя сочетаниясо словами "один" - "много" и изменив основу. Например:

один человек - много людей;

один ребенок - много детей.

Сочетание числительных с существительными, не имеющими единственного числа;

одни брюки, две брюк, одни ножницы и т.д.

5. Предупреждение ошибок письма на уровне предложения.

Составление предложений по схемам:

\_\_\_\_\_\_. Зима.

\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_. Наступила зима.

\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_. Наступила холодная зима.

*\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_* Наступила холодная

вьюжная зима.

Дается также и обратное задание: составление схем к данным предложениям.

Исключение слова из предложения, для того чтобы предложить детям исправить ошибку, составив нужное предложение.

а) Пропуск предлогов:

Мы гуляли... лесу.

Кошка сидит... окне.

б) Пропуск существительных:

Яблоки растут на...

Мама положила книгу в...

... играет с куклой.

... вяжет носки.

в) Пропуск прилагательных:

Летом листья клена зеленые, а осенью...

Дай, пожалуйста, лента не короткую, а...

У белочки зимой шкурка серая, а летом...

г) Пропуск наречий:

Скажу я слово высоко, а ты ответишь... (низко).

Скажу я слово далеко, а ты ответишь... (близко).

Легче всего такой вид заданий давать на материале антонимов русского языка.

д) Пропуск глаголов:

Саша... машину.

Папа... из машины.

Дети... конфеты.

Закончить логические фразы:

Врач - это человек, который... (лечит).

Ткачиха - это человек, который... (ткет). I

Портниха - это человек, который... (шьет).

Чтобы волосы на голове были аккуратными, их надо... (мыть, причесывать, стричь).

Это задание лучше выполнять на материале русских пословиц и поговорок:

Семь раз отмерь, а один раз...

Без труда не... и рыбку из пруда.

Выделение границ предложений в тексте.

а) Предлагается детям хлопнуть в ладоши, когда, по их мнению, смысловая фраза закончилась. Взрослый монотонно читает фразы: На улице льет дождь.

В парке гуляют дети,

Мама купила арбуз.

Вначале подбираются предложения короткие не связанные по смыслу, затем - более распространенные и близкие по смыслу.

б) Постановка точек в предложениях, предъявленных на доске или на карточках.

Соединение частей разорванных предложений:

Падает липкий. Снег громко лает. Шарик.

Падает липкий снег. Громко лает Шарик.

В зависимости от уровня подготовки детей это задание можно проводить устно или письменно: либо дети определяют границы предложения на слух и говорят верные предложения, либо читают.

Выделение всех слов в предложении, подсчет их количества и составление нового предложения с тем же числом слов.

Выделение слов и предложений в слитном тексте. ПАДАЮТЛИСТЬЯДУЕТВЕТЕРЛЬЮТДОЖДИ:

Падают листья. Льют дожди.

Чтение всего предложения от конца к началу.

Дети должны усвоить, что начало предложения всегда пишется с большой буквы, а в конце ставится точка, вопросительный или восклицательный знак.

## Заключение

Актуальность профилактики дисграфий у дошкольников с ОНР состоит в наиболее ранней, целенаправленной коррекции речевого и психического развития дошкольников, обеспечение готовности детей к обучению грамоте и школьной адаптации в целом, предупреждение вторичных отклонений в развитии аномального ребенка. Учитывая, что у детей с ОНР комплексно нарушено формирование всех компонентов речевой системы: звукопроизношения, звукослоговой структуры слов, фонематических процессов, языкового анализа и синтеза, несформированностью монологической связной речи, лексико-грамматического строя речи, зрительного гнозиса, оптико-пространственного праксиса, памяти, внимания, моторной функции, мышления; имеет место недоразвитие познавательной деятельности и соответственно не сформированы речевые и неречевые предпосылки овладения письмом. В связи с этим логопедическая работа по профилактики дисграфий в условиях речевого детского сада должна быть направлена на формирование как речевых, так и не речевых психических функций и процессов, обуславливающих нормальный процесс овладения письмом.

Дифференцированный подход в процессе логопедической работы по профилактики дисграфий должен осуществляться с учетом доминирующих нарушений и их соотношений с другими компонентами, лежащими в основе процесса письма, а так же с учетом индивидуально-психологических особенностей детей с ОНР по степени риска возникновения дисграфий.

Для выявления у дошкольников предрасположенности к затруднениям в процессе овладения чтением и письмом были использованы следующие методы:

беседа

изучение медицинской документации

система заданий в игровой форме

наблюдение за деятельностью детей в процессе учебной деятельности

Исследования проводились с группой детей в количестве 20 человек, в возрасте 6.5-7 лет, которые были разделены на две подгруппы по 10 человек (экспериментальная и контрольная). Количественная оценка результатов проводилась по четырех бальной системе. Она определялась по количеству правильно выполненных заданий. Бальная оценка соотносилась с уровнями выполнения заданий. Выделялись уровни: высоки - 4 балла, выше среднего - 3 балла, средний - 2 балла, ниже среднего - 1 балл, низкий - 0 баллов. Все данные исследования показали, что в контрольной группе 80% детей - выше среднего уровня развития, 20% - высокий уровень развития. В экспериментальной группе: выше среднего 30%, ниже среднего 70%. Это говорит о том, что в экспериментальной группе 70% детей с абсолютной степенью риска возникновении дисграфии.

В результате констатирующего эксперимента выявлено, что процесс формирования речевых, психических функций и процессов у детей с проблемами в речевом развитии отличается от процесса формирования у детей с нормальным развитием речи. Рассматривая данные, описанные выше, можно говорить о необходимости дифференцированного подхода к изучению вопроса профилактики дисграфий у детей с ОНР.

## Литература

1. Аркин Е. А.: Дошкольный возраст. М., Учпедгиз, 1948 г.
2. Ананьев Б. Г.: Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. ”Известия" // АПН СССР - 1955г.
3. Бельтюков В. И.: Взаимодействие анализаторов в процессе усвоения устной речи (в норме и патологии)
4. Выготский Л. С.: Собрание сочинений, т2.М., 1982г, т3.М., 1983г.
5. Волкова Л. С.: Логопедия. Гл. ”Общее недоразвитие речи". “Владос" М., 1998г, стр.482-507
6. Грановская Р. М.: Элементы практической психологии. Л., 1984г, стр.182.
7. Гвоздев А. Н.: Вопросы изучения детской речи. М., изд АПН РСФСР, 1961г.
8. Гаркуша Ю. Ф.: Коррекция и развитие речевых навыков у детей с общим недоразвитием речи. ж”Дефектология” №6, 1990г.
9. Глухов В. П.: Особенности формирования связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Автореф. днс…канд. пед. наук М, 1987г.
10. Ефименкова Л.Н., Садовникова И. Н.: Исправление и предупреждение дисграфии у детей. М, 1972г.
11. Жаренкова Г. И.: Выявление недостатков речи у детей. // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / Под редакцией Р.Е. Левиной, М., 1965г.
12. 12. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т. Б.: Преодоление
13. общего недоразвития речи у дошкольников. М, 1990г.
14. Каше Г. А.: Предупреждение нарушений письма и чтения у детей // 0сновы теории и практики логопедии. М, 1968г.
15. Корнев А. Н.: Методика раннего выявления дислексии у детей. С-Петербург 1991г.
16. Корнев А. Н.: Дислексия и дисграфия у детей. С-Петербург, 1995г.
17. Корнев А. Н.: Нарушение чтения и письма у детей. С-Петербург 1997г.
18. Ковшиков В. А.: Экспрессивная алалия. Л., 1985г.
19. Лурия А. Р.: Высшие корковые функции человека. М., 1969г.
20. Лурия А. Р.: Очерки психофизиологии письма М., изд АНН РСФСР, 1950г
21. Лалаева Р. М.: Нарушение процесса овладения чтением у школьников М, Просвещение 1983 г.
22. Левина Р. Е.: Недостатки чтения и письма у детей М, Учпедгиз 1940г
23. Левина Р. Е.: Опыт изучения неговорящих детей (Алаликов). М, 1951 г.
24. Лубовский В. И.: Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. МД989г.
25. Бесссонова Т.П.: Методы обследования речи у детей/Сост. под ред. И.Д. Власенко, Г.В. Чиркиной. М, 1992г.
26. Маркова А. К.: О преодолении нарушений слоговой структуры слова у детей страдающих алалией. Совещание-семинар по вопросам спец. обучения в школе детей с ОНР.М., 1964г.
27. Мухина В. С.: Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта, М, 1981г.
28. Милостиленко Л. Г.: Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей. С-Пб, 1996г.
29. Никашина Н. А.: Работа по исправлению недостатков речи на школьных логопедических пунктах. М,. 1954г
30. Николаева С.: Коррекция нарушения письменной речи у первоклассников. Мурманск 1995г
31. Назарова Л. К.: Обучение грамоте. М, 19б5г
32. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Левиной Р.Е.
33. Ольхин А. Б.: Нарушения письма и их устранения у детей с недостатками артикуляции Автореф. дис. канд. мед. наук. - Л, 1980г. - 12с I
34. Психодиагностические методы в педиатрии и детской психоневрологии / Сост. В.Е. Каган, А.Н. Корнев, И.П. Журавлева и др. С-Пб, 1991г.
35. Парамонова Л. Г.: Говори и пиши правильно, С-Пб "Дельта", 1996г.
36. Практикум по психологии под ред. А.Н. Леоньтьева, Ю.Б. Гиппенрейтера. Изд. МГУ, 1972г.
37. Садовникова И. Н.: Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М, Просвещение, 1995г.
38. Сальникова Т.П.: Методика преподавания грамматики, правописания: и развитие речи. Москва-Воронеж 1996г.
39. Спирова Л.Ф., Ястребова А. В.: Дифференцированный подход к проявлениям нарушения письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ. // Дефектология, 1988г. №5, стр.3-9.
40. Сухарева Г. Е.: Клинические лекции по психиатрии детского возраста т.3 М, Медицина 19б5г.
41. Тоцкий И. О.: Орфография без правил. М, 1991г.
42. Троицкая И. В.: Опыт изучения детей с дисграфией // Седьмая научная сессия по дифектологии. М, 1975г. стр.568
43. Токарева О. А.: Расстройства чтения и письма // Расстройства речи у детей и подростков // Под ред.С. С. Ляпидевского. М, 1964г.
44. Усанова О. М.: Специальная психология. Система психологического изучения аномальных детей. М, 1990г.
45. Филичева Т.Б., Чиркина Г. В.: Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специальных Д/С. М, "Альфа" 1993г.
46. Хватцев М. Е.: Логопедия М. Учпедгиз, 1959г.
47. Швачкин Н. Х.: Развитие фонематического восприятия речи в раннем детстве. Известия АПН РСФСР, 1948г, вып.3.
48. Эльконин Д. Б.: Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты // Вопросы психологии, 1956 г., №5
49. Энциклопедия М, 1979г., стр. 205

## Приложение

"*Развитие фонематического восприятия и слухопроизносительных дифференцировок у детей с общей недоразвитием речи".*

Игры и упражнения по развитию фонематического восприятия на разных этапах работы.

ИГРЫ 1 ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

Цель: Развивать способность узнавать и различать неречевые звуки. Развивать слуховое внимание и слуховую память.

Игра №1. "Что за окном?"

Игра №2. "Путешествие"

Игра №3. "Расскажи, что ты слышишь?"

Игра №4. "Отгадай, что я делаю?"

Игра №5. "Где звенит колокольчик?"

Игра №6. "Кто живет у Саши в деревне?"

Игра №7. "Назови животных"

Игра №8. "Оркестр"

ИГРЫ 2 ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

Цель: Учить детей различать одинаковые слова, звукосочетания ориентируясь на высоту, силу и тембр голоса.

Игра №1. "Кто сказал мяу?"

Игра №2. "Большие и маленькие"

Игра №3. "Кто с нами поздоровался?"

Игра №4. "Как сказать правильно?"; "Слушай и поправляй!"

Игра №5. "Какое слово я хотела сказать правильно?"

Игра №6. "Письмо от Незнайки"

ИГРЫ 3 ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

Цель: Учить детей различать слова, близкие по звуковому составу

Игра №1. "Разберем картинки"

Игра №2. "Цепочка слов"

Игра №3. "Найди парные картинки"

Игра №4. "Назови лишнее слово"

Игра №5. "Уберите лишнюю картинку"

ИГРЫ 4 ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

Цель: Учить детей различать слоги

Игра №1. ”Назови, какой слог лишний?"

Игра №2. “Эхо”

Игра №3. “Проверяй и выполняй"

Игра №4. “Повтори”

Игра №5. “Телефон"

ИГРЫ 5 ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

Цель: Учить детей различать фонемы Игра №1. “Отгадай, какой звук я произнесла"

Игра №2. “Назови звук”

Игра №3. “Слушай и выполняй"

Игра №4. “Посмотри и запомни"

Игра №5. “Я назову слова, а вы покажите символ"

Игра №6. “Волшебный кубик”

Игра №7. “Рулетка"

ИГРЫ 6 ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

Цель: Выработка у детей навыков элементарного звукового анализа

Игра №1. ”Читаем слово”

Игра №2. ”Составь слово"

Игра №3. ”Закончи слово”

Игра №4. ”Составь схему"

Игра №5. ”Разберем картинки”

Игра №6. ”Кто больше придумает слов"

Игра №7. ”Составь схему к картинке"

Игра №8. ”Ромашка”

ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ НА 1 ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ.

Цель: Учить слушать и слышать, различать и узнавать неречевые звуки.

Игра №1. "Назови звуки, которые слышишь"

Логопед предлагает закрыть глаза и назвать звуки, которые слышаться в группе и за ней (голоса детей, пение птиц, гудок машин. .)

Игра №2. "Путешествие".

Занятие проводится с подгруппой детей. Логопед предлагает послушать и отгадать, что делают взрослые (нянечка моет посуду, дети в группе: садятся за столы, в музыкальном зале дети танцуют под музыку, повар готовит еду. .) Логопед уточняет, какие звуки помогли отгадать, что делают за закрытой дверью взрослые и дети? (Стук посуды, струю текущей воды - эти звуки подсказали, что нянечка моет посуду. Дети ставят стульчики и садятся за столы - этот шум подсказывает, что дети будут заниматься и т.д.)

Игра №З*. "*Что за окном?"

(с подгруппой детей) Логопед подводит детей к окну, предлагает послушать, что за окном? (лает собачка, голоса детей, скрип качелей, пение птиц) Логопед поощряет детей, которые называют еле уловимые звуки

Игра №4*. "*Отгадай" что я делаю?"

Дети сидят полукругом. Логопед за ширмой совершает различные действия с предметами, дети называют эти действия: рвет бумагу, переливает воду, играет на металлофоне, пересыпает крупу, отучит молотком, хлопает в ладоши. (Логопед поощряет детей, если они правильно называют действия логопеда с предметами).

Игра №5*. "*Где звенит колокольчик?"

Дети встают в круг. Водящий закрывает глаза, дети передают колокольчик, логопед жестом показывает, кто должен позвонить. Ребенок идет на звук и показывает на того, у кого в руке колокольчик.

Игра №6*. "*Кто живет у Саши в деревне?"

Логопед рассказывает, как Саша отдыхал летом в деревне у бабушки. Каждое утро Саша помогал бабушке кормить всех животных, которые были у бабушки. Давайте попробуем отгадать, кого кормил Сада каждое утро? Логопед включает магнитофон. Дети слушают голоса животных: му-му, ку-ка-ре-ку, гав-гав, мяу-мяу, бэ-э... бэ-э, хрю-хрю. Логопед предлагает назвать животных: корова, петух, собака, кошка, овечки, поросенок.

Игра №7. "Назови животных"

Вспомним, какие животные жили у Саши? Послушайте еще раз голоса животных и запомните, кто издавал звук первым, вторым и т.д. После прослушивания предлагается на полотне расставить картинки в той последовательности, как животные издавали звуки.

Игра №8*. "*Оркестр"

Логопед предлагает послушать музыкальное произведение. После прослушивания назвать инструмент, на котором исполнялось музыкальное произведение (пианино, скрипка, гитара. .)

2 вариант игры "Наш оркестр"

Логопед предлагает подойти к дверям музыкального зала и послушать "Наш оркестр". После прослушивания назвать инструменты, на которых играли дети (бубен, колокольчик, металлофон, пианино, ложки).

ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ 2 ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

Цель: Учить детей различать одинаковые слова, звукосочетания, ориентируясь на высоту, силу и тембр голоса.

Игра №1. "Отгадай, кто позвал?"

Дети стоят в кругу, водящий в центре, закрыв глаза. Логопед жестом показывает того, кто должен назвать имя водящего. Водящий отгадывает.

Игра №2. "Кто сказал мяу?"

Ребенок называет не имя, а издает звук, подражая котенку. Водящий отгадывает, кто из детей издает звук (мяу).

Игра №3. "Большие и маленькие"

Логопед предлагает послушать голоса животных. Лай собаки и щенка. Писк котенка и зов кошки. Звук коровы и теленка. Логопед предлагает назвать, какие животные издавали звуки? Как вы узнали, кто лаяла собака или щенок-

2 вариант игры №*2*. "Поможем найти детенышей"

Логопед показывает картинки животных, издавая звук взрослого животного, а ребенок имитирует детеныша этого животного. Логопед поощряет, если дети точно передают звук того или иного животного.

Игра №4. "Кто с нами поздоровался?"

Логопед уточняет у детей, какие слова говорят друг другу, когда встречаются на улице, приходят в гости? Да, это пожелание друг другу здоровья, поэтому люди говорят: "здравствуйте!". Послушайте, кто с нами поздоровался. Логопед включает пленку. Дети слушают. Кто поздоровался первым? Дети: Лариса Никандровна. А кто поздоровался вторым? Дети: Людмила Александровна. Логопед: А кто поздоровался последним? Дети: Валентина Егоровна. Логопед: Как вам удалось угадать? Дети: По голосам. Логопед предлагает поиграть в игру

2 вариант игры "Отгадай, кто сказал слово"

Логопед за ширму приглашает 3-х детей, объясняет правила игры. Каждый ребенок поочередно Громко произносит одно и тоже слово: "Мама". Дети отгадывают имена детей, сказавших это олово.

Игра №5. "Как сказать правильно?"

Незнайка принес вам новые игрушки и хочет их

(вносится большая коробка). Как вы думаете, какие игрушки в коробке? (спросить 5-6 человек). Незнайка: я покажу вам игрушки: это кукла (показывает куклу). Это тукла, мукла, жукла. Логопед: дети. Незнайка запутался, как правильно сказать - это кукла. Незнайка: я постараюсь, скажу правильно - это мушка, ношка, мешка (показывает мишку). Это? Дети: мишка.

2 вариант игры "Слушай и поправляй"

Логопед: Незнайка, ты совсем запутался, потому что торопишься, учись слушать и думать. Посмотри, как дети умеют слушать. Я буду говорить слова, а дети, если я неправильно назову слово - хлопнут в ладоши и поправят меня. Вагон - вакон - факон - вагон - факон - вагом - вагоп - вагон. Какое слово я старалась сказать правильно? Дети: Вагон.

Игра №6*. "*Какое слово я хотела сказать правильно?"

Логопед раздает картинки детям (шар, чашка, лента, кукла, флаг). Я буду произносить слова неправильно, догадайтесь, какое слово я хотела сказать, и покажите картинку, обозначающую предмет, который я хотела назвать.

Логопед: мар, кар, вар, кар, сар... Дети: шар (картинка, выставленная на полотне). Логопед: ташка, кашка, башка, башка... Дети: чашка.

Игра №7. "Письмо от Незнайки "

Логопед: ребята, к нам пришло письмо. А написал письмо Незнайка. Давайте прочтем, что он нам написал." Ребята, я научился писать и читать. У меня новая книска. Там много картинок. Тоска и Татенок, собака и кенок, метух и турочка". Ребята, вы поняли, какие ошибки в письме? (Тоска и татенок - кошка и котенок, собака и кенок - собака и щенок, метух и турочка - петух и курочка). Логопед: у нас тоже есть такая книжка. Давайте, посмотрим картинки и назовем правильно животных.

ИГРЫ 3 ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

Цель: Учить детей различать слова, близкие по звуковому составу,

Игра №1. "Разберем картинки" На полотне картинки

ком лук мак

Логопед предлагает посмотреть на картинки, произнести, что нарисовано, и определить, в каком столбике надо поставить картинку. В каждом столбике надо ставить картинки, название которых близки по звучанию

ком лук мак дом сук

рак

сом жук лак

лом

Игра №2. "Цепочка слов"

Логопед: я начну слово, а вы, заменяя первый звук на любой другой, назовите свое олово. Майка - сайка - зайка - чайка - лайка - Райка; чашка - кашка - Машка - Сашка.

Игра №3. "Найди парные картинки"

Логопед: на полотне разные картинки, рассмотрите, их я покажу картинку и назову, а вы найдите на полотне картинки, которые|по своему названию с той, которую я назвала.

сук - лук рак - мак, дом - сом, пар-шар.

Игра №4. "Назовите лишнее слово"

Логопед: я буду называть слова, которые по своему звучанию очень похожи друг на друга, но одно слово лишнее. Попробуйте его услышать. Мак - рак - бак - сук (сук); кот - пот - рот - кит (кит); Лук - сук - мак - жук (мак); ком - сом - дом - лом - ром - лук (лук). Логопед: кто запомнил, какие слова были лишними? Логопед выставляет картинки (сук, кит, мак, лук).

2 вариант игры "Уберите лишнюю картинку"

На полотне картинки, по своему звучанию очень похожи, но одна картинка лишняя. Найдите ее и уберите. Мак - лак - рак - кот. сом - дом - ком мак лук - жук - сук дом.

ИГРЫ 4 ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

Цель: Учить детей различать слоги.

Игра №1. "Назовите, какой слог лишний"

Логопед: я буду называть слоги, слушайте и скажите, какой слог лишний? На - но - ма; ка - ка - го - ка; па - ба - па.

Игра №2. "Эхо"

Логопед: я буду называть слог, а вы, как "эхо", тихо повторяйте

Логопед ПА детиПА

БА БА

КА КА

ТА ТА

Игра №3. "Проверяй и выполняй"

Логопед: я буду произносить слоги, если я назову три раза один и тот же слог, то на полоску положите красный кружок, если я неправильно выполню задание, то черный.

ПА-ПА-ПА КА-ГА-КА

ПА-БА-БА ТА-ТА-ТА

По окончании игры логопед анализирует выполнение задания, выясняя ошибки, и правильно ли дети расставили фишки.

Игра №4. "Повтори"

Дети встали в круг, логопед предлагает бросить мяч друг другу и назвать тот слог, который называет логопед.

Логопед ПА дети ПА

КА КА

МА МА

ТА ТА

Логопед: мы называли разные слоги, а кто услышал слова?

ПА-ПА КА-КА МА-МА ТА-ТА

Игра №5*. "*Телефон"

Дети сидят на стульчиках в один ряд. Логопед произносит слогна ухо ребенку и предлагает передать этот слог следующему ребенку ит.д. Логопед уточняет у каждого ребенка, какой слог он услышал? (Слоги: ПА КА ГА РА МА).

ИГРЫ 5 ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

Цель: Учить детей различать фонемы.

Игра №1. "Отгадай, какой звук я произнесла?"

Логопед: мы с вами учились различать разные звуки, по звукам отгадывали действия детей и взрослых, но есть звуки, которые помогают нам понимать друг друга. Эти звуки соединяются в слоги, а слоги - в слова. Попробуйте отгадать, какой звук я произнесу. Будьте очень внимательными. Звуки, которые я произнесу, вы не услышите, но если внимательно смотреть на положение губ, то сразу отгадаете. Логопед широко открывает рот и беззвучно произносит звук [А]. Как вы догадались? Логопед: какой звук вы бы услышали сейчас? (логопед вытягивает губы в положение трубочки). Дети: звук [О]. Логопед: губы в улыбке и мы слышим звук? Дети: [И].

Игра №2. "Назови звук"

Логопед: к нам пришел в гости Незнайка. Он хочет поиграть с нами. Отгадайте, какие звуки "произносит" Незнайка. Дети по положению губ отгадывают гласные звуки. Незнайка вам в подарок принес символы гласных звуков, попробуйте отгадать какие звуки обозначают эти символы? [А У И О]

У незнайки есть очень любимая песенка, когда у него хорошее настроение, но всегда ее поет. Давайте споем ее вместе: А О У И

Дети вместе с логопедом поют "песню". Усиливая и уменьшая силу голоса.

Игра №3. "Слушай и выполняй"

Логопед: у вас на столе символы гласных звуков. Я буду называть звук, а вы покажите символ этого звука. Логопед произносит гласные звуки [А О У И]. Дети показывают символы этих звуков.

Игра№4. "Посмотри и запомни"

Логопед предлагает посмотреть на полотно и назвать символы гласных звуком. Предлагает детям запомнить последовательность расположения символов гласных звуков. Водящий уходит за дверь - логопед убирает один из символов, ребенок называет, какой символ убрали.

2вариант.

Логопед предлагает посмотреть и запомнить последовательность расположения символов. Затем на полоске расположить символы гласных звуков в той же последовательности, как на доске, но по памяти [У О И А].

Игра №5. "Я назову слова, а вы покажите символы"

Логопед: я назову олова, а вы подумаете, с какого звука начинается каждое слово и покажете символ этого звука: автобус, альбом, астра - [А] ; утка, улитка, утюг [У] ; осы, ослик, обруч - [О] ; индюк, икра, иголки - [И]

2 вариант.

Логопед: я покажу символ гласного звука, а вы придумайте слова, которые начинаются с этого звука. Логопед показывает символ гласного звука - [А]. Дети придумывают слова. Логопед контролирует правильность выполнения задания. Поочередно показывает символы гласных звуков [О У И].

Игра №6. "Волшебный кубик"

Логопед показывает кубик и спрашивает, чем он отличатся от тех кубиков, с которыми играют дети. Дети: на кубике нарисованы символы звуков. Логопед предлагает бросить кубик и придумать слова, которые начинаются с того звука, символ которого будет на кубике.

Игра №7." Рулетка"

Логопед предлагает поиграть в новую игру. На стрелочке цветные кружки - дети выбирают любой цвет и поочередно раскручивают рулетку. Каждый придумывает олово, которое начинается о того звука, символ которого показывает стрелка.

Примечание: Когда дети отбирают картинки, придумывают слова с заданным звуком, логопед учит детей выделять заданный звук в середине, конце слова. По той же схеме дети учатся различать согласные звуки.

ИГРЫ б ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

Цель: Выработка у детей навыков элементарного звукового анализа.

Игра №1. "Читаем олова"

Логопед: я вам расскажу историю одной девочки, которая заблудилась в лесу (логопед рассказывает). Какое маленькое слово мы кричим в лесу, чтобы найти друг друга? Дети: АУ! Логопед: давайте попробуем с помощью символов составить это слово. Какой первый звук в слове АУ? Дети: [А]. Логопед: а второй звук? Дети: [У]. Логопед: какое же слово мы составили с помощью символов? Дети: АУ. Логопед предлагает "погулять" в лесу. Дети упражняются в подаче голоса (ау. ау. ау).