Министерство образования Российской Федерации

Челябинский Государственный Педагогический Университет

Специальность: Логопедия

Квалификационная работа

На тему: Профилактика дисграфии у детей с ОНР посредством дидактических игр на занятиях по обучению грамоте

г.Челябинск 2003г.

План

Введение

Глава I. Аналитический обзор литературных источников по проблеме изучения детей с ОНР

I.1 Медико – психолого – педагогические основы нарушений речевого развития

I.2 Предрасположенность детей с ОНР III уровня к нарушению письма

Глава II. Констатирующий эксперемент

II.1 Описание методики исследования, направленного на выявление предпосылок дисграфии у детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста

II.2 Анализ экспериментальных данных

Глава III. Система логопедической работы в подготовительной группе МДОУ с детьми с ОНР III уровня с применением дидактических игр

III.1. Дидактическая игра - основной способ профилактики дисграфии

III.2. Основные принципы, используемые в коррекционной работе

III.3. Методические рекомендации к проведению занятий по совершенствованию навыков звукового анализа и обучению грамоте

III.4. Обучение грамоте в подготовительной группе и устранение предпосылок дисграфии у детей с ОНР III уровня

III.5. Анализ данных полученных на контрольном эксперименте

Заключение

Список литературы

Введение

Для современной общеобразовательной школы характерна катастрофическая неуспеваемость многих учащихся по русскому языку. Это явление далеко не случайное. Причины его уходят своими корнями в дошкольный и даже более ранний возраст.

Задолго до изучения грамматических правил ребенок должен овладеть грамотой, то есть хорошо разобраться в звуках и буквах, из которых состоят слова, и научится точно «фотографировать» устную речь в условиях полного совпадения написания с произношением, когда «пишется так, как слышится». К сожалению, даже это удается далеко не всем детям, и у многих из них уже в первые дни пребывания в школе возникают специфические трудности письма, которые свидетельствуют о наличии у ребенка дисграфий.

Дисграфия у детей – это одно из проявлений системного недоразвития речи и ряда неречевых функций, затрудняющих процесс письма, языковых знаний и умений. Нарушения письма выявляются у 6-7% учеников общеобразовательных школ, 18-20% речевых школ, у 35-40% учеников вспомогательных школ. По мнению многих исследователей, нарушения письма и чтения основываются на совокупности дисфункций: дефектов устной речи, недостаточной сформированности психических процессов и их произвольности, мелкой моторики рук, телесной схемы, чувства ритма.

У детей с ОНР в той или иной степени возникают затруднения на всех этапах овладения чтением и письмом. Овладение оптическим единством буквы и акустическим единством звука, соотнесение звука с буквой, анализ и синтез слов идет медленно.

Поэтому цель данной работы: выявление эффективности дидактической игры как способа предупреждения дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Задачи:

1. Изучить литературу, посвященную анализу такого речевого расстройства, как ОНР;
2. Разобраться в этиологии ОНР, а также предпосылках нарушения устной и письменной речи;
3. Провести констатирующий эксперимент и выявить специфику структуры нарушения у детей старшего дошкольного возраста на базе МДОУ № 7;
4. Определить основные принципы коррекционной работы;
5. Определить содержание, структуру, методы и приемы дидактических игр, как одно из средств профилактики дисграфии и дислексии;

6) Провести обучающий эксперимент и проанализировать результаты полученные в ходе эксперимента.

Гипотеза:

Рассмотрев данный вопрос со всех сторон можно предположить, что дидактическая игра, как средство профилактики, занимает одно из ведущих мест в системе коррекционно-педагогических воздействий.

Если использовать дидактические игры на занятиях по обучению грамоте, то можно предупредить нарушения письменной речи у детей в школе.

Глава I: Аналитический обзор литературных источников по проблеме изучения детей с ОНР.

I.1 Медико – психолого – педагогичиские основы нарушений речевого развития детей

В логопедии как науке понятие «общее недоразвитие речи» применяется к такой форме патологии речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, когда нарушается формирование всех компонентов речевой системы.

«При общем недоразвитии речи отмечается позднее ее появление, скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования… Условно можно выделить три уровня общего недоразвития речи».

Понятие «общее недоразвитие речи» основывается на прогрессивной точке зрения о возможности единого педагогического подхода к разнородным по своей этиологии проявлением недоразвития речи у детей, исходя из конкретного состояния языкового развития ребенка.

Термин ОНР отражает фонеменологический подход к нарушению речевого развития, и анализ его доступен педагогу. Такой подход не претендует на патогенетический анализ структуры дефекта, требующий от специалиста солидной общебиологической и медицинской компетенции, что является прерогативой врача.

Однако педагогу-логопеду не безразлично, с кем он работает, на каком фоне возникает общее недоразвитие, какое влияние на темп речевого развития оказывают сопутствующие неврологические нарушения, генетические предпосылки, особенности психической деятельности, личностные особенности ребенка, наличие или отсутствие медикаментозного лечения и другие факторы, которые могут быть проанализированы только в совместной работе педагога с врачом.

Социальный характер возникновения речи

Речь возникает при наличии определенных биологических предпосылок и прежде всего нормального созревания и функционирования центральной нервной системы. Однако это недостаточно, речь возникает только при условии общения ребенка со взрослым. Среди средств общения выделяют экспрессивно-мимические, предметно-действенные и речевые.

Первый год жизни ребенка, когда общение со взрослым осуществляется при помощи экспрессивно-мимических и предметно-действенных средств, мы называем довербальным. Именно в этот период у ребенка формируется устойчивое избирательное реагирование на звуки человеческого голоса по сравнению со звуками физических объектов, равными первым по силе. длительности, составу и высоте.

М.И. Лисина интерпретирует факт избирательного отношения детей первого года жизни к речевому воздействию как выражению важнейшей потребности маленького человека - потребности в общении.

Неблагоприятное влияние на развитие речи оказывает эмоциональная депривация, при которой с самого рождения ребенка имеет место недостаточное удовлетворение его аффективных потребностей, и прежде всего потребностей в теплоте, ласке, любви. Подобная ситуация нередко складывается в неблагополучных семьях, в которых уделяется недостаточное внимание воспитательной работе.

Л.С. Выготским впервые было выдвинуто положение о ведущей роли обучения и воспитания в психическом развитии ребенка.

В настоящее время это положение нашло дальнейшее развитие и подтверждение в нейрофизиологических исследованиях. Установлено, что чем более интенсивный и разнообразный поток информации поступает в мозг ребенка, тем быстрее происходит функциональное и анатомическое созревание центральной нервной системы. Однако следует учитывать, что интенсивность поступающей информации должна соотносится с возрастом, физическим и психическим состоянием ребенка, ибо всякая перегрузка отрицательно влияет на ЦНС.

Клинический опыт показывает, что поражение разных участков коры головного мозга приводит к качественно отличным нарушениям речи.

Физиологические механизмы речи

Анализ нейрофизиологических механизмов речи основывается на принципе динамической системной локализации функций, который впервые сформулировал И.П. Павловым и получил свое дальнейшее развитие в исследованиях Н.А. Бернштейна, П.К. Анохина, А.Р. Лурии.

Несмотря на большое число противоречивых взглядов на роль правого и левого полушарий в развитии речи ребёнка, большинство авторов приходят к выводу о том, что в детском возрасте, правое полушарие играет значительно большую роль в речевых процессах, чем у взрослых, и вносит свой специфический вклад в их развитие. Высказывается точка зрения, что недостаточная осознанность и произвольность детской речи на разных этапах её становления с активным участием в организме речевого акта именно правого полушария. В формировании его сознательного и произвольного притяжения речевых средств, ведущая речь принадлежит структурам доминантного по речи (обычно левого) полушария мозга.

Особенностью речевых нарушений в детском возрасте является их обратимость, что связано с высокой пластичностью детского мозга.

# Становление механизмов речи в онтогенезе

Сенсомоторной основой психического развития ребёнка являются те координации, которые возникают между глазом и рукой, между слухом и голосом (А. Валлон). Формирование речевой функции в онтогенезе происходит по определённым закономерностям, определяющим последовательность и взаимосвязанное развитие всех сторон речевой системы (фонетической стороны, лексического запаса и грамматического строя).

Изучению вопроса о функциональном взаимодействии речедвигательного и речеслухового анализаторов в процессе формирования устной речи посвящены труды А.Н. Гвоздева, Н.Х. Швачкина, Н.И. Красногородского, В.И. Бельтюкова,

А. Валлона и др. исследователей. Функция слухового анализатора формируется у ребёнка значительно раньше, чем функция речедвигательного анализатора: прежде чем звуки появятся в речи, они должны быть дифференцированы на слух. В первые месяцы жизни ребёнка звук сопровождает непроизвольную артикуляцию, возникая вслед за движениями органов артикуляционного аппарата. В дальнейшем, соотношения между звуком и артикуляцией в корне меняется: артикуляция становится произвольной соответствуя звуковому выражению (Н.Х. Швачкин).

Образцом произношения для ребёнка является речь окружающих. Но на определённом этапе речевого развития, ребёнку недоступна артикуляция какого–то звука. ребёнок вынужден временно заменить его одним из артикуляционно близких и доступных звуков. Такой заменитель нередко бывает акустически далёк 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 подчинён возможностям развития речедвигательного анализатора (В.И. Бельтюков). К моменту, когда фонетическая сторона речи сформирована, слуховой анализатор получает функциональную самостоятельность. Звуки речи как бы уравниваются по степеням сложности их различения и воспроизведения.

Звуки речи не существуют обособлено, а лишь в составе слов, слова же в словосочетаниях, фразах, в потоке речи. Взаимодействие фонетической и лексико-грамматической сторон речи раскрывается в теории механизмов речи Н.И. Калкина, в соответствии с которой, механизмы речи влияют на 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 формируются 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 определяются целью данного конкретного сообщения. все речевые обозначения и их перестройки могут совершаться только материальными слоговыми средствами, так как 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 речью имеет существенное значение степень сформированность всех сторон речи. Нарушение звукопроизношения, фонетического и лексико-грамматического развития находят отражение в письме и чтении.

В процессе письма активно включается ещё глаз и рука, и тогда вопрос о взаимодействии слухового, зрительного, речедвигательного и двигательного компонентов письма приобретает особую важность. Как отмечает П.Л. Горфункель, некоторые исследователи склонились к предположению 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, когда ещё не сформированы сами двигательные представления, а не только их связи со слуховыми и речедвигательными представлениями. Письмо может быть рассмотрено как двигательный акт, в котором различают его двигательный состав и смысловую структуру.

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

# Причины возникновения ОНР

Различные неблагоприятные воздействия как во внутриутробном периоде развития, так и во время родов (родовая травма, асфексия), а также в первые годы жизни ребёнка могут приводить к общему недоразвитию речи.

Структура речевой недостаточности и процессы компенсации во многом определяются тем, когда произошло мозговое поражение. В настоящее время доказано, что от времени поражения в значительной степени зависит характер аномалии развития мозга в целом. Наиболее тяжёлое поражение мозга под влиянием различных вредных факторов (инфекций, интоксикаций и т.п.) обычно возникает в период раннего эмбриогенеза. В зависимости от того, какие отделы нервной системы наиболее интенсивно развивается в период влияния того или иного вредного фактора, недоразвитие может касаться преимущественно двигательных, сенсорных, речевых или интеллектуальных функций.

Среди причин, вызывающих указанные повреждения или недоразвитие мозга, наиболее частыми являются инфекции или интоксикация матери во время беременности, токсикозы, родовая травма, несовместимость крови матери и плода по резус-фактору или групповой принадлежности, заболевания центральной нервной системы (нейроинфекции) и травмы мозга в первые годы жизни ребёнка.

Большая роль в возникновении речевых нарушений, в том числе и общего недоразвития речи, принадлежит генетическим факторам. В этих случаях речевой дефект может возникнуть под влиянием даже незначительных неблагоприятных внешних воздействий.

Возникновение обратимых форм общего недоразвития речи может быть связано с неблагоприятными условиями окружения и воспитания. Психическая депривация в период наиболее интенсивного формирования речи приводит к отставанию в её развитии. Если влияние этих факторов сочетается хотя бы с не резко выраженной органической недостаточностью центральной нервной системы или генетической предрасположенностью, то нарушения речевого развития приобретают более стойкий характер и проявляются в виде общего недоразвития речи. На основании представленных данных можно сделать общее заключение о сложности и полиморфизме этиологических факторов, вызывающих общее недоразвитие речи. Наиболее часто имеет место сочетание последовательности предрасположенности, неблагоприятного окружения и повреждения или нарушений созревания мозга под влиянием различных неблагоприятных факторов, действующих во внутриутробном периоде, в момент родов или в первые годы жизни ребёнка.

Этнология и патогенез общего недоразвития речи многообразны, но с клинической точки зрения, наибольшее значение имеет группа общего недоразвития речи, связанная с ранним органическим поражением центральной нервной системы.

Особое место в этнологии общего недоразвития речи занимает так называемая перинатальная энцефалопатия (ПЭП) – поражение мозга, возникшее под влиянием сочетания неблагоприятных факторов как во внутриутробном периоде развития, так и в период родов. Нередки в практике и комбинации нескольких вредностей, которые вызывают не только речевые, но и психолого-педагогические отклонения в развитии.

Т.О., проблема коррекции ОНР в подавляющем большинстве случаев является комплексно медико-педагогической проблемой. Исключение составляют не осложненные варианты общего недоразвития речи, как правило, функционального характера.

Естественно, от логопеда не требуется медицинских рекомендаций и даже определения клинического диагноза. Однако квалифицированная педагогическая диагностика с учётом структуры дефекта, причин речевой аномалии, а также психолого-педагогических особенностей ребёнка необходима.

Всестороннее знание возможных, а затем и подробное выявление имеющихся психологических особенностей воспитанников необходимо логопеду для определения тех черт и качеств дошкольника, которые могут быть скорректированы в ходе его обучения и воспитания. К ним относятся: подготовительная деятельность (её целенаправленность , продуктивность и пр.), эмоционально-волевая сфера, особенности мышления, запас знаний и сведений, состояние внимания и восприятия, личностные черты (интересы, самооценка, коммуникабельность и пр.).

Психолого-педагогическая характеристика детей с ОНР III уровня.

При нормальном речевом развитии дети к пяти годам свободно пользуется развернутой фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений. Они имеют достаточный словарный запас, владеют навыками словообразования. К этому времени окончательно формируется правильное звукопроизношение, готовность к звуковому анализу и синтезу.

Однако не во всех случаях эти процессы протекают благополучно: у некоторых детей даже при нормальном слухе и интеллекте резко задерживается формирование каждого из компонентов языка (фонетики, лексики, грамматики). Это нарушение впервые было установлено Р.Е. Левиной и определено как общее недоразвитие речи.

У всех детей с общим недоразвитием речи всегда отмечается нарушение звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха, выраженное отставание в формировании словарного запаса и грамматического строя. Общее недоразвитие речи может проявляться в разной степени. Поэтому выделяют три уровня речевого развития.

I уровень речевого развития характеризуется отсутствием речи (так называемые «без речевые дети»).

II уровень речевого развития зачатки общеупотребительной речи.

Подробно остановлюсь на третьем уровне речевого развития, который характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетического и фонетико-фонематического недоразвития.

Дети этого уровня не имеют выраженных нарушений нервно-психической деятельности. Это неосложненный вариант ОНР. У этих детей отсутствуют локальные поражения ЦНС. В их анамнезе нет четких указаний на выраженные отклонения в протекании беременности и родов. Лишь у одной трети обследуемых при подробной беседе с матерью выявляются факты нередко выраженного токсикоза второй половины беременности или недлительной асфиксии в родах. В этих случаях часто можно отметить недоношенность или незрелость ребенка при рождении, его соматическую ослабленность в первые месяцы и годы жизни, подверженность детским и простудным заболеваниям.

В психическом облике этих детей отмечаются отдельные черты общей эмоционально-волевой незрелости, слабая регуляция произвольной деятельности.

Отсутствие парезов и параличей, выраженных подкорковых и мозжечковых нарушений свидетельствует о сохранности у него первичных (ядерных) зон речедвигательного анализатора. Отмеченные же малые неврологические дисфункции в основном ограничиваются нарушениями регуляции мышечного тонуса, недостаточностью тонких дифференцированных движений пальцев рук, несформированностью кинестетического и динамического праксиса. Это преимущественно дизонтогенетический вариант общего недоразвития речи.

Несмотря на отсутствие выраженных нервно-психических нарушений в дошкольном возрасте, дети этой группы нуждаются в длительной логопедической коррекционной работе.

Дети этого уровня вступают в контакты с окружающими, но лишь в присутствии родителей (воспитателей), вносящий соответствующие пояснения. («Мамой ездиля асьпак. А потом ходиля, де летька, там зьвана. Потом аспальки не били. Потом посьли пак»- С мамой ездила в зоопарк А потом ходила, где клетка там обезьяна. Потом в зоопарке не были. Потом пошли в парк.)

Свободное же общение крайне затруднено. Даже те звуки, которые дети умеют произносить правильно, в их самостоятельной речи звучат недостаточно четко.

Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном свистящих, шипящих, аффрикат и саноров), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной фонетической группы.

Например, ребенок заменяет звуком C‘, еще недостаточно четко сформированным, звуки С («сяпоги» вместо сапоги), Ш («сюба» вместо шуба), Ц («сяпля» вместо цапля).

Вместе с тем на данном этапе дети уже пользуются всеми частями речи, правильно употребляют простые грамматические формы, пытаются строить сложно сочиненные и сложноподчиненные предложения («Кола посол в лес, поймал маленькую белку, и тыла у Коли кетка» - Коля пошел в лес, поймал маленькую белку, и жила и Коли в клетке).

Улучшаются произносительные возможности ребенка (можно выделить правильно и неправильно произносимые звуки, характер их нарушения), воспроизведение слов разной слоговой структуры и звуконакопляемости. Дети обычно уже не затрудняются в назывании предметов, действий, признаков, качеств и состояний, хорошо знакомых или из жизненного опыта. Они могут свободно рассказывать о своей семье, о себе, о товарищах, о событиях окружающей жизни, составляя короткий рассказ. Однако тщательное изучение состояния всех сторон речи позволяет выловить выраженную картину недоразвития каждого из компонентов языковой системы: лексики, грамматики, фонетики.

В устном речевом общении дети стараются обходить трудные для них слова и выражения. Но если поставить таких детей в условие, когда оказывается необходимым использовать те или иные слова и грамматические категории, пробелы в речевом развитии выступают достаточно отчетливо.

Хотя дети пользуются развернутой фразовой речью, но испытывают большие трудности при самостоятельном составлении предложений, чем их нормально говорящие сверстники.

На фоне правильных предложений можно встретить аграмматичные, возникающие, как правило, из-за ошибок в согласовании и управлении. Эти ошибки, не носят постоянного характера: одна и та же грамматическая форма или категория в разных ситуациях может использоваться и правильно, и не правильно.

Наблюдается ошибки и при построении сложноподчиненных предложений с союзами и союзными словами («Мишиа запякаль атому упал» Миша заплакал, потому что упал»). При составлении предложений по картине дети, нередко правильно называя действующее лицо и само действие, не редко включают в предложение название предметов, которыми пользуется действующее лицо.

Несмотря на значительный количественный рост словарного запаса, специальное обоснование лексических значений позволяет выявить ряд специфических недочетов: полное незнание значений ряда слов (болото, озеро, ручей, петля, бретелька, локоть, ступни, беседка, веранда, подъезд и д.р.) неточное понимание и употребление ряда слов (подшивать-зашивать –кроить, подрезать-вырезать). Среди лексических ошибок выделяются следующие:

1. замена названия части предмета названием целого предмета (циферблат - часы, донышко -чайник);
2. подмена названий профессий названием действия (балерина – «тетя танцует», певец – «дядя поет» и т.п.);
3. замена видовых понятий родовыми и наоборот (воробей – «птичка», короткий – «маленький»).

В свободных высказываниях дети мало пользуются прилагательными и наречиями, обозначающими признаки и состояние предметов, способы действий.

Недостаточный практический навык применения способов словообразования объединяет пути накопления словарного запаса, не дает ребенку возможности различать морфологические элементы слова.

Многие дети нередко допускают ошибки в словообразовании. Так, наряду с правильно образованными словами появляются ненормативные («столёнок» – столик, «кувшинка» - кувшинчик). Подобные ошибки в качестве единичных могут встречается у детей в норме на более ранних ступенях речевого развития и быстро исчезают.

Большое число ошибок приходится на образование относительных прилагательных со значением соотнесенности с продуктами питания, материалами, растениями и т.д. («пухный», «пухавый», «пуховный» - платок; «клюкный», «клюкин», «клюконный» - кисель; «стекляшкин», «стекловый» - стакан и т.п.)

Среди ошибок грамматического оформления речи наиболее специфичны следующие:

1. неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже (книги лежат на большими столах - книги лежат на больших столах);
2. неправильное согласование числительных с существительными (три медведям – три медведя, пять пальцем – пять пальцев);
3. ошибки в использовании предлогов – пропуски, замены, недоговаривание («ездили магазин мамой и братом» – ездили в магазин с мамой и братом)
4. ошибки в употреблении падежных форм множественного числа («летом был у бабушки. Там речька, много деревов, гуси»)

Фонетические оформление речи у детей с третьим уровнем речевого развития значительно отстает от возрастной формы: у них продолжается наблюдаться все виды нарушений звукопроизношения (сигматизм, ротоцизм, ламдацизм, дефекты озвончения и смягчения).

Отмечается стойкие ошибки в звуконаполняемости слов, нарушение слоговой структуры в наиболее трудных словах («гинасты выступают в цирке», топовотик чинит водовод»- водопроводчик чинит водопровод).

Недостаточное развитие фонематического слуха и восприятия приводит к тому, что у детей самостоятельно не формируется готовность к звуковому анализу и синтезу слов, что в последствии не позволяет им успешно овладеть грамотой в школе без помощи логопеда.

Итак, совокупность перечисленных пробелов a фонетико-фонематическом и лексико-грамматическом строе речи ребенка служит серьезными препятствиями для овладения или им программы детского сада общего типа, а в дальнейшем и программы общеобразовательной школы.

Необходимо учитывать, что для грамотного чтения и особенно письма детям данной категории недостаточно знать буквы и уметь их писать. Только после получения отчетливых представлений о том, что предложения складываются из слов, слова состоят из слогов и звуков, а звуки в каждом слове располагаются в определенной последовательности, и стойкого навыка определения порядка звуков в двух- и трехсложных словах со стечениями согласных целесообразно учить буквы. В противном случае они могут остаться для ребенка бессмысленными знаками и пользоваться ими дошкольник с речевым недоразвитием не сумеет.

I.2 Предрасположенность детей с ОНР III уровня к нарушению письменной речи

Этиология нарушения письменной речи у детей

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 вредностей, действовавших в различные периоды развития ребенка. Кроме того, дислексия и дисграфия возникают при органических речевых расстройствах (А.Р. Лурия, С.М.Блинков, С.С. Ляпидевский, М.Е. Хватцев). Некоторые исследователи отмечают наследственную предрасположенность к дислексии (Б. Хальгрен, М. Рудинеско и др.), 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 проявление системного нарушения речи, как отражение недоразвития устной речи во всех ее звеньях.

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

Дислексия и дисграфия могут быть следствием расстройства, имеющего место в обширной области праксиса и гнозиса, обеспечивающих восприятие пространства и времени, ибо важнейший фактор дислексии и дисграфии заключается в трудности нахождения исходной точки в пространстве и времени, а также в анализе и воспроизведении точной пространственной и временной последовательности (М. Суле, Ж. Ажуриагерра, Ф. Кошер).

Н. Гранжон и Ж. Ажуриагерра выражают мнение, что хорошо латерализованный ребенок имеет в своем правшестве или четком левшестве ясные «справочные пункты», тогда как слабо или перекрестно латерализованный теряет опорные пункты, важные для его конструктивных действий. Связь между плохой латерализацией и нарушениями письменной речи имеет опосредованный характер, т.к. решающую роль играет не само состояние латералиты, а связанная с нею несформированность пространственных представлений и ориентировок.

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

Исследования выявляют также у детей с нарушениями чтения и письма в значительном проценте случаев 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.

По данным исследовательской группы Института Клапареда, в основе дислексии и дисграфии можно нередко наблюдать действие отрицательной связи «мать-ребенок». Так, ребенок, которого кормят насильно, и который приучается сопротивляться в отношении съестного, приобретает ту же манеру и в отношении пищи интеллектуальной. Сопротивление, которое он обнаруживает при общении с матерью и при случае переносит на педагога, позволяет порой объяснить механизм дислексии, когда ошибки, обычные для начального периода обучения, продолжают удерживаться и в дальнейшем.

Подтверждением значимости первичных аффективных расстройств являются рецидивы дислексии и дисграфии, когда после тревожных событий в семье ребенка уже частично преодоленные нарушения чтения и письма обнаруживаются вновь со всеми своими проявлениями.

Значительная задержка в осознании ребенком телесной схемы может иметь различные причины. А.-М. Фишо указывает основные из них: нарушения неврологического характера; аффективные потрясения; недостаток знаний у ребенка; недостаточность его моторного развития. Когда в дальнейшем временно-пространственная организация усовершенствуется, могут остаться в виде последствий трудности чтения и письма.

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 сформированноcти речи, ручной умелости, телесной схемы и чувства ритма (Ж. Ажуриагерра, К. Лонай, Н. Гранжон, С. Борель-Мэзонни). Многообразие патогенетических факторов рассматриваемых нарушений позволяет некоторым исследователям утверждать, что нет дислексии, есть дислексики (Рудинеско, Трела). Такое разнообразие научных толкований природы нарушений чтения и письма говорит о сложности данной проблемы.

Тем не менее, продолжаются попытки классифицировать нарушения письменной речи. Новейшая классификация дислексии разработана Р.И. Лалаевой и включает следующие виды: фонематическую, семантическую, аграмматическую, оптическую и мнестическую дислексию. Разработана также и близкая данной классификация дисграфий, в которой выделены следующие формы: артикуляторно-акустическая; аграмматическая; оптическая; дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза; дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания.

# Ошибки фонематического восприятия

В основе таких ошибок лежат трудности дифференциация фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство. В устной речи недифференцированность фонем ведет к заменам смешениям звуков. Применительно к письму мы обнаруживаем смешение букв, но не замену, что означало 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 несоответствующую букву. Это может иметь место при:

- нестойкости соотнесения фонемы с графемой, когда не упрочилась связь между значением 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 как между собой, так и с любым из своих компонентов.

# Ошибки звукового анализа

Д.Б. Эльконин определил звуковой анализ как действие 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 вычленение его из слова в 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 письме в виде следующих типов специфических ошибок: пропуск, перестановка, вставка букв или слогов.

ДИСГРАФИЯ – нарушения письма у детей

В практике наблюдаются следующие виды дисграфий.

1. АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧССКАЯ ДИСГРАФИЯ представляет собой отражение в письме неправильного звукопроизношения. Ребенок пишет так, как произносит. На начальных этапах овладения письмом ребенок пишет проговаривая. Опираясь при этом на дефектное произношение звуков, он отражает свое неправильное произношение на письме.

Артикуляторно-акустичсская дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Иногда замены букв на письме остаются и после их устранения в устной речи. Это можно объяснить тем, что при внутреннем проговаривают у ребенка нет еще достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы четкие кинестетические образы звуков.

2. АКУСТИЧЕСКАЯ ДИСГРАФИЯ (дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания) в своей основе имеет чаще всего нарушение слуховой дифференциации звуков речи. При этой форме дисграфий, в отличие от предыдущей, нет нарушений произношения тех звуков речи, которые неправильно обозначаются на письме.

Акустическая дисграфия проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. Чаще всего на письме наблюдаются замены букв, обозначающих следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, особенно смычные, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч — т', ч — щ, ц — т, ц — с). Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения слуховой дифференциации твердых и мягких звуков, а также сложности их обозначения («писмо», «поут», «лижы»). Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, особенно акустически и артикуляторно сходных (о — у, е— и: туча — «точа», лес — «лис»).

3. ДИСГРАФИЯ, СВЯЗАННАЯ С НАРУШЕНИЕМ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА — деления предложений на слова, слогового и звукового анализа и синтеза.

4. АГРАММАТИЧЕСКАЯ ДИСГРАФИЯ обусловлена недоразвитием грамматического строя речи ‑ морфологических, синтаксических обобщений. Аграмматическая дисграфия проявляется в аграмматизмах на письме на уровне слова, словосочетания, предложения и текста, и является компонентом системного недоразвития речи

Аграмматизмы на письме проявляются также в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов, флексий (запереть — «напереть», козлята — «козлетон», много деревьев — «много деревов»), в нарушении предложно-падежных конструкций («на столом», «около ним»), в нарушении согласования («дети бежит», «красны платье»). При этой форме дисграфии наблюдаются также трудности конструирования сложных по структуре предложений, пропуски членов предложения, нарушение последовательности слов в предложении.

5. ОПТИЧЕСКАЯ ДИСГРАФИЯ связана с недоразвитием зрительного гнозиса, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях графического образа букв.

Нарушения в воспроизведении букв на письме бывают двух видов:

а) замены графически сходных букв — состоящих из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве в - д, т - ш или букв, отличающихся одним дополнительным элементом: и – ш, л – м;

б) искажение графического образа букв: зеркальное написание, пропуски элементов буквы, особенно когда соседние буквы имеют одинаковые элементы, написание лишних элементов, неправильное расположение элементов: х – сс, т – пп.

Выделяются литеральная и вербальная формы оптической дисграфии. При литеральной дисграфии отмечается нарушение воспроизведения даже изолированных букв. При вербальной дисграфии изолированные буквы ребенок воспроизводит правильно, однако при написании слов наблюдаются искажения и замены букв.

«Школьная зрелость» и готовность к усвоению грамоты

Понятие школьной зрелости достаточно широко и включает показания как физического, так и психического развития ребенка. Готовность к школьному обучению начинает формироваться задолго до поступления в школу и не завершается с приходом в первый класс. Понятие готовности к обучению , взятое в широком смысле , включает не только количественную характеристику запаса знаний и представлений ребенка, но и уровень развития обобщающей деятельности мышления, то есть способности обобщать и дифференцировать в соответствующих понятиях предметы и явления окружающего мира (Л. И. Бажович). Школьное обучение предъявляет новые требования к речи , вниманию, памяти детей.

Весьма существенную роль играет психологическая готовность к обучению, то есть осознание ребенком общественной значимости его новой деятельности.

Более узкое понимание готовности к усвоению грамоты включает целый ряд вопросов о становлении тех процессов и функций в ходе онтогенетического развития ребенка, которые участвуют в формировании письменной речи. Путь становления устной речи, по словам Р.Е. Левиной, «Содержит в себе последовательно накапливаемый опыт познавательной работы как в сфере звуковых обобщений, так и в сфере морфологического анализа. Чем лучше обеспечены данные линии речевого развития, тем лучше ребенок оказывается подготовленным к письму». Вместе с тем, как отмечал Л.С. Выготский ,письменная речь требует для своего развития высокой степени абстракции, так как в ней нет интонации, экспрессии, звучания и, более того, нет ситуации общения, то есть собеседника. По этим причинам ребенок оказывается психологически не подготовленным письму – у него нет для этого побудительных мотивов. Кроме того, устная речь формируется до внутренней речи, а письменная предполагает ее наличие (у семилетнего ребенка уже есть обособление «речи для себя» и «речи для других» из нерасчлененной речевой функции). Внутренняя речь и письменная речь отличаются по своей структуре. Внутренняя речь максимально свернута, предикативна. Письменная речь развернута более, чем устная. Отсюда трудности перестройки внутренней речи в письменную.

Главная трудность при обучении родному языку заключается в том, что язык как особая система долгое время не существует для сознания ребенка. Ему надо перейти от непроизвольного пользования речью к произвольному, воспринять язык как особый предмет изучения.

Для развития готовности к обучению грамоте в первом классе существует так называемый добукварный период. Он занимает 2-3 недели, что не позволяет решить всего круга задач: научить звуковому анализу и синтезу слов, укрепить внимание, связи между слухоречевой и речедвигательной сторонами единого речевого акта, приучить к слушанию как особому виду речевой деятельности и т. д. Специфику готовности ребенка к усвоению грамоты составляют сложные процессы, которые формируются в ходе самого обучения чтению и письму. К ассоциативному ряду, включающему слуховой, речедвигательный и зрительный образы слова, добавляются графические навыки, то есть мышечно-суставные восприятия речи. Для овладения письменной речью необходимы два основных условия: осознание собственной речи (в то время как устная речь протекает неосознанно) и произвольное владение ею. Формирование аппарата письменной речи происходит на начальной, элементарной стадии освоения чтения и письма, и лишь спустя полтора-два года от начала обучения письмо и чтение могут рассматриваться как умственное действие, поскольку их техническая сторона автоматизируется, «свертывается» а на первый план выступает смысловая сторона этих процессов.

# Вывод по главе

Осталось совсем не много времени до поступления ребенка в школу, а речь его отстает от возрастной нормы. Имея такое сложное нарушение, как общее недоразвитие речи, детям трудно будет справиться со школьной программой.

Для полноценной подготовки к школе детей с недоразвитием всех компонентов языковой системы необходимо следующее:

- выработать у детей навык продуктивной учебной деятельности;

- устранить фонетико-фонематическую недостаточность;

- сформировать навык звукового анализа, а затем и послогового чтения;

- развить связную речь;

- предупредить нарушения письма и чтения, вероятность проявления которых особенно велика у детей данной категории.

Осуществить такой объем работы можно лишь при условии квалифицированного, комплексного и систематического обучения дошкольников.

Глава II. Констатирующий эксперимент

II.1 Описание методики исследования, направленного на выявление предпосылок дисграфии у детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста

В проведении констатирующего эксперимента по выявлению предпосылок дисграфии у детей старшего дошкольного возраста я воспользовалась опытом работы психолого-педагогического центра «Здоровье» Петроградского района Санкт-Петербурга.

Это исследование было ориентировано непосредственно на выявление предпосылок дисграфии у дошкольников 6-7 летнего возраста. Мною было обследовано 10 детей подготовительной группы детского сада компенсирующего вида № 7 города Трехгорного.

Разработка схемы обследования детей исходила из принятой в настоящее время классификации дисграфии с учетом лежащего в основе каждого ее вида «слабого звена».

В связи с этим изучалось следующее

1. Состояние слуховой дифференциации акустически близких звуков, нарушение которой рассматривалось как предпосылка акустической дисграфии (или дисграфии на почве нарушения фонетического распознавания).
2. Состояние звукопроизношения (особенно в плане наличия полных звуковых замен, являющихся предпосылкой артикулярно акустической дисграфии).
3. Сформированность элементарных видов фонематического анализа слов, доступных детям дошкольного возраста. Ее отсутствие рассматривалось как предпосылка дисграфии на почве несформированности фонематического анализа и синтеза слов.
4. Сформированность зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза, недостаточность которых свидетельствовала о наличии предпосылок оптической дисграфии.

Выявление предпосылок акустической дисграфии.

Наиболее короткий и безошибочный путь выявления трудностей слуховой дифференциации звуков – это проверка возможности правильного показа детьми называемых логопедом картинок, название которых отличается друг от друга лишь одним звуком.

Обязательной проверке подлежит состояние слуховой дифференциации наиболее часто не различаемых детьми групп звуков:

* мягких и твердых (с-сь, т-ть, л-ль и др.)
* глухих и звонких (п-б, т-д, к-г, ф-в, с-з, ш-ж)
* свистящих и шипящих (с-ш, з-ж, ч-ц, ч-щ, и д.р.)
* р,л и й(р-л,рь-ль,р-й,рь-й,ль-й).

При обследовании предлагаются картинки на все перечисленные группы звуков ( приложение №1). В подписях под этими картинками донно краткое разъяснение смыслового значения самих слов, которое обязательно должно быть понятно ребенку. Для исключения зрительного восприятия ребенком артикуляции взрослого (которое может сыграть роль «подсказки») рот взрослого закрывается экраном.

Названия картинок произносится в именительном падеже и без всяких других относящихся к ним слов, которые могут сыграть роль подсказки. Например, используя картинки «лук-люк», нельзя просить ребенка показать горький и зеленый лук, поскольку это сразу поможет ему понять, что речь идет именно о луке, а не о люке.

Выявление предпосылок артикуляторно-акустической дисграфии.

С целью обследовать состояние звукопроизношения ребенку предлагается назвать все картинки ( приложение № 1), специально подобранные на наиболее сложные по артикуляции. Каждый звук находится в трех положениях в слове: в начале, в середине, в конце.

Исключения составляют лишь звуки з-ж, приводимые только в начале и в середине слова, поскольку в конце слова они оглушаются. Картинки должны называться ребенком самостоятельною, то есть без предварительного называния их взрослым, что позволяет исключить элемент подражания.

В ходе проверки обращается внимание не только на замены одних звуков речи другим, но и на полное отсутствие звуков, а также на искаженное произношение звуков. Хотя искаженное произношение звуков, как правило, не отражается на письме в виде буквенных замен, однако и этот дефект нужно постараться устранить до поступления ребенка в школу. Такого рода дефекты (искаженное звучание) «не проходят с возрастом».

Если проверка состояния звукопроизношения покажет, что в речи ребенка старшего дошкольного возраста все еще сохранятся звуковые замены, то это следует считать явной предпосылкой артикуляторно акустической дисграфии. Корректнно-профилактическую работу с таким ребенком нужно начинать безотлагательно.

Выявление предпосылок дисграфии на почве несформированности фонематического анализа и синтеза слов.

У ребенка старшего дошкольного возраста необходимо проверить владение им теми видами звукового анализа слов, которые доступны детям данного возраста. К таким видам анализа относятся следующие:

1. Узнавание звука на фоне слова.

Ребенок, владеющий этим видом анализа, должен уметь ответить на такой вопрос: «Есть ли звук Р в слове р-р-раза? в слове шуба? слове луна? В слове шар-р-р?» (Интересующий нас звук произносится несколько утрировано). Точно так же можно проверить и наличие в словах любого другого звука.

1. Определение примерного места звука по принципу: в начале, в середине или в конце находится данный звук.

Ребенку предлагается ответить на следующие вопросы:

а) Где ты слышишь звук С в слове с-с-сумка: в начале, в середине или в конце слова?

б) Где ты слышишь звук С в слове ле-с-с?

в) Где ты слышишь звук С в слове вес-с-сна?

Но прежде чем предлагать ребенку эти задания, необходимо убедиться в том, что он хорошо понимает значение слов «начало» и «конец», поскольку нередко дети дошкольного возраста не видят между этими словами смыслового различия, а значит отвечают наугад.

1. Выделение звука из начала и конца слова.

а) Какой первый звук в слове и-и-ива? А в слове а-а-астра?

б) Какой последний звук в слове мак? А в слове но-с-с?

При попытке выделения из начала слова не гласного, а согласного звука (Какой первый звук в слове сахар?), что является более сложным заданием, ребенок на первых порах вместо звука может выделять целый слог и отвечать, что первый звук здесь СА.

Тоже самое может наблюдаться и при попытке выделения гласного звука из конца слова ( например, в слове Луна последним «звуком» ребенок нередко считает НА). Именно по этой причине и следует начинать с приведенных выше самых простых заданий.

1. Проверяется и состояние звукового синтеза.

С этой целью ребенку предлагается узнать слово но отдельно предъявленным звукам, то есть синтезировать его из этих звуков. Ребенок должен ответить на следующие вопросы: «Какое слово получается из таких звуков С-Л-О-Н? К-А-Р-Т-А ? С-Т-Р-А-У-С?»

Если ребенок 6-7 летнего возраста окажется не в состоянии справится с приведенными здесь видами достаточно простых заданий, то есть если он не имеет даже самого элементарного представления о звуковой структуре слова и « не слышит» в них никаких отдельных звуков, а воспринимает их лишь как неразличимое целое, то это следует считать явной предпосылкой рассматриваемого здесь вида дисграфии. Такой ребенок не сможет в отведенные школьной программой довольно короткие сроки овладеть полным фонематическим анализом слов и неизбежно будет страдать дисграфией на почве несформированности фонематического анализа и синтеза слов.

Выявление предпосылок оптической дисграфии.

Одним из наиболее простых способов выявления сформированности у ребенка зрительно-пространственных представлений является проверка понимания им предлогов, обозначающих расположение предметов в пространстве по отношению друг к другу.

Сделать это можно следующим образом:

1. Положить один карандаш НА книгу, другой ПОД книгу, третий – В книгу, четвертый -ЗА книгу, пятый ОКОЛО книги, а шестой удерживать НАД книгой. После этого последовательно задаются ребенку такие вопросы: «Покажите, какой карандаш лежит НА книге? А какой ПОД книгой? и т д.».

Затруднения при выполнении этого задания будут свидетельствовать о недостаточной сформированности у ребенка зрительно-пространственных представлений, выражающейся в непонимании расположения предметов в пространстве по отношению друг к другу.

1. При том же самом расположении в пространстве книги и карандашей нужно поменять характер вопросов. Попросить ребенка взять карандаш ИЗ книги, ИЗ-ПОД книги, ИЗ-ЗА книги, С книги, ОТ книги. Здесь проверяется понимание уже других предлогов.

В cлучае затруднений при выполнении этих двух заданий можно предложить ребенку следующее, более простое задание.

1. Одну книгу и карандаш положить перед собой, другую книгу и карандаш – перед ребенком. Положив свой карандаш НА книгу, попросить ребенка сделать то же самое и с его карандашом (предлог не называется). Не исключено, что ребенок положит свой карандаш В книгу или ОКОЛО книги, то есть что он не сможет правильно воспроизвести пространственное расположение этих двух предметов по отношению друг к другу. Это означает: ему не понятно само пространственное расположение предметов, а значит и сам смысл употребления в речи соответствующих предлогов. Для большей убедительности можно сделать еще несколько подобных проб: положить карандаш В книгу, ПОД книгу и д.р. и каждый раз предлагать ребенку сделать то же самое.

Невыполнение этого последнего задания будет свидетельствовать об особенно грубом отставании в развитии у ребенка пространственных представлений (невыполнение первых 2 заданий может объясняться не только непониманием самих пространственных отношений, но также незнанием их словесных обозначений).

1. Это задание позволяет выяснить правильность ориентировки ребенка в левой и правой сторонах пространства.

а) положить карандаш справа от книги и попросить ребенка сделать то же самое с его карандашом. Вполне возможно, что он положит свой карандаш слева, то есть воспроизведет расположение в пространстве этих двух предметов «зеркально».

б) Сложить два параллельных карандаша в виде печатной буквы «Г» и попросить ребенка сделать то же самое с двумя другими карандашами. Расположить каким либо образом три карандаша и попросить ребенка воспроизвести точно такое же расположение карандашей.

в) Попросить ребенка показать на картине тот предмет, который находится справа от тарелки, а затем слева от нее. Потом спросить его, где лежит ложка (справа от тарелки) и где вилка (слева от тарелки см. Приложение)

г) Попросить ребенка поднять вверх правую руку. Если он затрудняется в «нахождении» своей правой руки, то это окончательно подтвердит его полную дезориентированность в левой и правой сторонах пространства.

5) а) Попросить ребенка сказать, чем (какими деталями) отличаются друг от друга две похожие вазы (рис. в приложении). Для нахождения всех этих довольно мелких различий ребенок из приведенных выше заданий будет свидетельствовать о несформированности у него зрительного- пространственных представлений и должен сделать достаточно развитым зрительным анализом.

б) Предложить ребенку сложить из детских кубиков по образцу какой-либо предмет.

Для выполнения этого задания ребенок должен уметь синтезировать отдельные части в целый предмет.

Трудность выполнения ребенком старшего дошкольного возраста хотя бы некоторых из приведенных выше заданий будут свидетельствовать о несформированности у него зрительно- пространственных представлений и зрительного анализа, а значит и о наличии явных предпосылок оптической дисграфии.

Выявление предпосылок аграмматической дисграфии.

1. Исследование сформированности системы словоизменения.

Эта группа заданий рассчитана на проверку правильности:

* + образования множественного числа имен существительных;
  + согласования прилагательных с существительными;
  + согласования существительных с числительными;
  + употребление предлогов.

Задание 1.

Назвать картинки по типу : стол-столы (Приложение №1)

Задание 2.

Ответить на вопросы о величине предмета:

* комар по величине маленький, а стол? (большой)
* А зебра? (большая)
* А море? (большое)
* А медведи? (большие)

Задание 3.

Назвать картинки по типу: Один жук-два жука – пять жуков (Приложение №1)

Задание 4.

Сказать где лежит карандаш (Взрослый кладет его то НА книгу, то ПОД книгу, то В книгу и т.д., а ребенок каждый раз отвечает на вопрос, где карандаш).

1. Исследование сформированности системы словообразования.

Эта группа заданий на проверку правильности образования:

- имен существительных при помощи уменьшительных суффиксов;

* + глаголов при помощи приставок;
  + относительных прилагательных;
  + притяжательных прилагательных;

Задание 1.

Назвать картинки по типу: стол-столы (Приложение №1)

Задание 2.

Дополнить одним словом предложения, составленные взрослым по картине. Например, взрослый говорит: «Девочка цветы из лейки …, Девочка молоко в чашку …, Мальчик воду из ведра…» (Приложение №1).

Задание 3.

Ребенку предлагается назвать признак предмета с учетом того материала, из которого сделан предмет. Например, взрослый говорит: «Лопата из железа. Какая она?» (железная)

Монета из меди….

Ложка из олова…

Платье из шелка…

Рукавички из шерсти…

Шапка из меха…

Шляпка из соломы…

Сумка из кожи…

Задание 4.

Ребенку предполагается ответить на вопрос о том, чья голова и хвост у того или иного животного, изображенного на картине. Но сначала надо дать пример подобного ответа. (Приложение №1)

Если в результате проверки состояние грамматических систем у ребенка старшего дошкольного возраста выясняется их недостаточная сформированность, то это следует рассматривать как несомненную предпосылку аграмматической дисграфии.

Если данная система не будет сформирована у ребенка к семи годам, то нужно немедленно начинать корректно-профилактическую работу с ребенком в этом направлении.

## II. 2 Анализ экспериментальных данных

С целью выявления предрасположенности к нарушению письменной речи у детей старшего дошкольного возраста был проведен констатирующий эксперимент.

В нем участвовали 10 детей с диагнозом ОНР 3 уровня в возрасте от 6 до 7 лет. Эксперимент был проведен на базе МДОУ компенсирующего вида № 7 «Сказка» , г. Трехгорного.

Методика экспериментального исследования включала сбор анкетных данных, анамнестических данных, выявление уровня речевого и общего развития и предрасположенности детей к каким-либо видам дисграфии.

Для оценки предрасположенности к нарушению письма мы использовали процентный метод обработки данных первичного экспериментального обследования. Отмечалось сколько процентов детей не справилось с заданием.

Полученные данные фиксировались в таблице, а затем переведены в график.

1. Анализ анкетных данных показал, что все дети из благополучных семей, с нормальными социальными условиями. Все дети посещают логопедическую группу детского сада компенсирующего вида. Дома родители занимаются с детьми, следуя советам логопеда группы. Все родители обеспокоены неумением детей пользоваться синтаксическими конструкциями, грамматическими формами, ошибками в звукопроизношении.

2. Также из беседы с родителями и анализа медицинских карт можно выяснить общий анамнез, раннее психомоторное развитие, речевой анамнез. Вывод: у 90% детей отягощенный анамнез. Раннее психомоторное и речевое протекало с задержкой. В период внутреутробного развития наблюдались угрозы выкидыша, токсикозы в третий триместр беременности, продолжительные стрессы. Один ребенок родился недоношенным, 50% детей родились с небольшой асфексией. У 70% детей поставлен диагноз ПЭП.

3. Анализ психических особенностей показал, что познавательная деятельность, эмоционально-волевая сфера, особенности мышления, запас знаний, состояния внимания и восприятия у 70% детей имеет средний уровень развития, у 30% детей – уровень чуть выше среднего.

4. Анализ данных полученных при выявлении предпосылок дисграфий можно отразить в таблице № 1.

Таблица 1.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № задания | Предпосылки аккустической дисграфии | Подгруппы звуков | Предпосылки арикуляционно-аккустической дисграфии | № задания | Предпосылки дисграфии на почве несформированности фонематического анализа и синтеза | № задания | Предпосылки оптической дисграфии | № задания | Предпосылки аграмматической дисграфии |
| 1 | 20% | свистящие | С Ш  С Ш  З З`  Ц С`  40% | 1 | 30% | 1 | 10% | 1 | а) 40%  б) 70%  в) 70%  г) 40% |
| 2 | 20% | шипящие | Щ С`  Ж З  30 % | 2 | 10% | 2 | 40% | 2 | а) 20%  б) 40%  в) 80%  г) 100% |
| 3 | 40% | соноры | 10% | 3 | 20% | 3 | 40% |  |  |
| 4 | 30% | Йотированные | 20% | 4 | 60% | 4 | 10% |  |  |
|  |  |  |  |  |  | 5 | 10% |  |  |
|  | 20,7% |  | 25% |  | 30% |  | 20,2% |  | 57,5% |

Большинство детей имели предпосылки сразу нескольких видов дисграфии, то есть предпосылки смешанной дисграфии. Данные приведенные в таблице, можно отразить в графике № 1.

График №1.



Ось абсцисс – средний процент детей, имеющих предпосылки дисграфии.

Ось ординат – виды дисграфии.

Анализ полученных данных показал, что несомненные предпосылки того или иного вида дисграфии имели от 20,2 % до 57,5 % детей.

Приведенные цифры свидетельствуют о том, что более половины (57,5%) детей старшего дошкольного возраста явно не готовы к началу обучения в школе и, следовательно заранее обречены на неуспеваемость по русскому языку.

Вывод

Таким образом, было обследовано 10 детей с диагнозом ОНР III уровня посещающих логопедическую группу детского сада компенсирующего вида. Дети обучались по программе Каше Г.А. «Исправление недостатков речи у дошкольников».

В результате эксперимента было выявлено, что в среднем 30,68% детей будет иметь затруднения при овладении письменной речью. для того, чтобы избежать этих трудностей необходимо вести целенаправленную коррекционную работу по устранению предпосылок дисграфий посредством применения дидактических игр на занятиях.

Глава III .Система логопедической работы в подготовительной группе МДОУ с детьми с ОНР III уровня с применением дидактических игр

III. 1 дидактическая игра – основной способ профилактики дисграфии

Игра – это жизненная лаборатория детства, дающая тот аромат, ту атмосферу молодой жизни, без которой эта пора не была бы бесполезна для человечества. В игре, этой специальной обработке жизненного материала, есть самое здоровое ядро разумной школы жизни.

## С. Т. Шацкий

Современные условия характеризуются гуманизацией образовательного процесса, обращением к личности ребенка, развитию лучших его качеств, формированию разносторонней и полноценной личности. Реализация этой задачи объективно требует качественно нового подхода к обучению и воспитанию детей, организации всего образовательного процесса. В первую очередь это означает отказ от авторитарного способа обучения и воспитания детей. Обучение должно быть развивающим, обогащать ребенка знаниями и способами умственной деятельности, формировать познавательные интересы и способности.

Соответственно, должны претерпеть изменения способы, средства и методы обучения и воспитания детей. В связи с этим особое значение приобретают игровые формы обучения и воспитания детей, в частности, дидактические игры.

Дидактические игры достаточно широко используются в детских дошкольных учреждениях, в начальной школе и родителями. В литературе в большей степени представлены дидактические игры, направленные, преимущественно, на развитие познавательных процессов (внимания, памяти, мышления). Другой очень важный и существенный аспект дидактических игр, — а именно, рассмотрение их как способа обучения, — освещен в несколько меньшей степени. Вместе с тем, не секрет, что многие родители так или иначе пытаются сформировать у детей-дошкольников первоначальные навыки счета, письма, чтения и дают это подчас недостаточно грамотно и умело, в меру своих представлений. Однако именно посредством дидактических игр можно достичь желаемого результата.

Каждый период жизни и развития ребенка характеризуется определенным ведущим видом деятельности. В отечественной психологии под ведущей деятельностью понимается та, в процессе которой происходят качественные изменения в психике детей, происходит формирование основных психических процессов и свойств личности, появляются психические новообразования, характерные именно для данного конкретного возраста.

Сущность игры как ведущего вида деятельности заключается в том, что дети отражают в ней различные стороны жизни, особенности взаимоотношений взрослых, уточняют свои знания об окружающей действительности. Игра есть средство познания ребенком действительности.

Таким образом, игра — это деятельность по ориентации в смыслах человеческой деятельности. В целом игра рассматривается как: 1) особое отношение личности к окружающему миру; 2) особая деятельность ребенка, которая изменяется и развертывается как его субъективная деятельность; 3) социально заданный ребенку и усвоенный им вид деятельности (или отношение к миру); 4) особое содержание усвоения; 5) деятельность, в ходе которой происходит развитие психики ребенка; 6) социально-педагогическая форма организации детской жизни и «детского общества».

Игра — это сложное социально-психологическое явление. Являясь ведущей деятельностью дошкольного периода, она обеспечивает существенные новообразования в физической, психической и личностной сферах, дает эффект общего психического развития. В игре ребенок учится управлять собой.

Игра и учеба – это две разные деятельности. Между ними имеются значительные качественные различия. Справедливо замечено еще Н.К. Крупской, что «школа отводит слишком мало места игре, сразу навязывая ребенку подход к любой деятельности методами взрослого человека. Она недооценивает организационную роль игры. Переход от игры к серьезным занятиям слишком резок, между свободной игрой и регламентированными школьными занятиями получается ничем не заполненный разрыв. Тут нужны переходные формы». В качестве таковых и выступают дидактические игры. Эта своеобразная форма учебной деятельности — учение в дидактической игре - появляется уже в дошкольном возрасте. К. Д. Ушинский подчеркивал, что обучение в форме игры может и должно быть интересным, занимательным, но никогда — не развлекающим.

Сделать серьезное занятие для ребенка занимательным — вот задача первоначального обучения. К.Д. Ушинский

Сущность дидактических игр как средства обучения

Дидактические игры — это разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогикой в целях обучения и воспитания детей. Они направлены на решение конкретных задач обучения детей, но в то же время в них проявляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности. Необходимость использования дидактических игр как средства обучения детей в дошкольный период и в младшем школьном возрасте определяется рядом причин:

1. Игровая деятельность как ведущая в дошкольном детстве еще не потеряла своего значения (неслучайно, поэтому многие дети приносят в школу игрушки). Можно согласиться с Л. С. Выготским, который писал, что «в школьном возрасте игра не умирает, а проникает в отношения к действительности. Она имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и в труде». Отсюда следует, что опора на игровую деятельность, игровые формы и приемы — это важный и наиболее адекватный путь включения детей в учебную работу.

2. Освоение учебной деятельности, включение в нее детей идет медленно (многие дети вообще не знают, что такое «учиться»).

3. Имеются возрастные особенности детей, связанные с недостаточной устойчивостью и произвольностью внимания, преимущественно непроизвольным развитием памяти, преобладанием наглядно-образного типа мышления. Дидактические игры как раз и способствует развитию у детей психических процессов.

4. Недостаточно сформирована познавательная мотивация. Основная трудность в начальный период обучения заключается в том, что мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнить в школе. Мотив и содержание учебной деятельности не соответствуют друг другу. Побуждать же к учению должно то содержание, которому ребенка учат в школе. Существуют значительные трудности адаптации при поступлении ребенка в школу (освоение им новой роли — роли ученика, установление взаимоотношений со сверстниками и учителями). Дидактическая игра во многом способствует преодолению указанных трудностей.

А. В. Запорожец, оценивая роль дидактической игры, подчеркивал: «Нам необходимо добиться того, чтобы дидактическая игра была не только формой усвоения отдельных знаний и умений, но и способствовала бы общему развитию ребенка». С другой стороны, некоторые педагоги склонны, наоборот, неправомерно рассматривать дидактические игры лишь как средство интеллектуального развития, средство развития познавательных психических процессов. Однако дидактические игры — это еще и игровая форма обучения, которая, как известно, достаточно активно применяется на начальных этапах обучения, т. е. в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте.

А. И. Сорокина выделяет следующие виды дидактических игр: игры-путешествия, игры-поручения, игры-предположения, игры-загадки, игры-беседы.

Дидактическая игра имеет определенную структуру. Структура — это основные элементы, характеризующие игру как форму обучения и игровую деятельность одновременно. Выделяются следующие структурные составляющие дидактической игры: 1) дидактическая задача; 2) игровая задача; 3) игровые действия; 4) правила игры; 5) результат (подведение итогов).

При проведении игр необходимо сохранить все 5 структурные элементы, поскольку именно с их помощью решаются дидактические задачи.

В ситуации дидактической игры знания усваиваются лучше. Дидактическую игру и урок противопоставлять нельзя. Самое главное — и это необходимо еще раз подчеркнуть — дидактическая задача в дидактической игре осуществляется через игровую задачу. Дидактическая задача скрыта от детей. Внимание ребенка обращено на выполнение игровых действий, а задача обучения с ним не осознается. Это и делает игру особой формой игрового обучения, когда дети чаще всего непреднамеренно усваивают знания, умения, навыки. Взаимоотношения между детьми и педагогом определяются не учебной ситуацией, а игрой. Дети и педагог — участники одной игры. Нарушается это условие — и педагог становится на путь прямого обучения.

Таким образом, дидактическая игра — это игра только для ребенка. Для взрослого она — способ обучения. В дидактической игре усвоение знаний выступает как побочный эффект. Цель дидактических игр и игровых приемов обучения — облегчить переход к учебным задачам, сделать его постепенным. Сказанное позволяет сформулировать основные функции дидактических игр:

1) функция формирования устойчивого интереса к учению и снятия напряжения, связанного с процессом адаптации ребенка к школьному режиму;

2) функция формирования психических новообразований;

3) функция формирования собственно учебной деятельности;

4) функции формирования обще учебных умений, навыков учебной и самостоятельной работы;

5) функция формирования навыков самоконтроля и самооценки;

6) функция формирования адекватных взаимоотношений и освоения социальных ролей.

Итак, дидактическая игра — это сложное, многогранное явление. В дидактических играх происходит не только усвоение учебных знаний, умений и навыков, но и развиваются все психические процессы детей, их эмоционально-волевая сфера, способности и умения. Дидактическая игра помогает сделать учебный материал увлекательным, создать радостное рабочее настроение. Умелое использование дидактической игры в учебном процессе облегчает его, т. к. игровая деятельность, привычна, ребенку. Через игру быстрее познаются закономерности обучения. Положительные эмоции облегчают процесс познания.

Организовать и провести дидактическую игру — задача достаточно сложная для педагога.

Можно выделить следующие основные условия проведения дидактической игры:

1. Наличие у педагога определенных знаний и умений относительно дидактических игр.

2. Выразительность проведения игры. Это обеспечивает интерес детей, желание слушать, участвовать в игре.

3. Необходимость включения педагога в игру. Он является и участником, и руководителем игры. Педагог должен обеспечить поступательное развитие игры в соответствии с учебными и воспитательными задачами, но при этом не оказывать давления, выполнять второстепенную роль, незаметно для детей направлять игру в нужное русло.

4. Необходимо оптимально сочетать занимательность и обучение. Проводя игру, педагог должен постоянно помнить, что он дает детям сложные учебные задания, а в игру их превращает форма их проведения — эмоциональность, легкость, непринужденность.

5. Средства и способы, повышающие эмоциональное отношение детей к игре, следует рассматривать не как самоцель, а как путь, ведущий к выполнению дидактических задач.

6. Между педагогом и детьми должна быть атмосфера уважения, взаимопонимания, доверия и сопереживания.

7. Используемая в дидактической игре наглядность должна быть простой и емкой.

Грамотное проведение дидактической игры обеспечивается четкой организацией дидактических игр.

Важно продумать поэтапное распределение игр и игровых моментов на занятии. В начале занятия цель игры — организовать и заинтересовать детей, стимулировать их активность. В середине занятия дидактическая игра должна решить задачу усвоения темы; в конце занятия игра может носить поисковый характер. На любом этапе занятия игра должна отвечать следующим требованиям: быть интересной, доступной, включать разные виды деятельности детей. Игра, следовательно, может быть проведена на любом этапе занятия.

Дидактическая игра входит в целостный педагогический процесс, сочетается и взаимосвязана с другими формами обучения и воспитания.

III. 2. Основные принципы, используемые в коррекционной работе

1. ПРИНЦИП КОМПЛЕКСНОСТИ. Дислексия и дисграфия не являются нарушениями, изолированными друг от друга. Они имеют единые механизмы и тесно связаны с нарушениями устной речи. Поэтому логопедическое воздействие охватывает весь комплекс речевых нарушений (устной речи, чтения и письма)

2. ПАТОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП предполагает учет механизмов нарушения чтения и письма. Во многих случаях сходные симптомы нарушений чтения и письма обусловлены различными причинами. Так, замены букв на письме могут иметь в своей основе различные патологические механизмы: недоразвитие зрительно-пространственного анализа и синтеза, неумение различать графически сходные буквы (при оптической дисграфии), несформированность слуховой дифференциации фонетически близких звуков (при акустической дисграфии), неправильное произношение звуков (при артикуляторно-акустичсской дисграфии). И, наконец, замены букв при письме могут происходить из-за нарушения мнестических процессов, вследствие трудностей соотнесения и закрепления связей между зрительным образом буквы и акустическим образом звука. В каждом из этих случаев система логопедической работы будет различной, так как будет направлена на преодоление различных механизмов нарушения.

При оптической дисграфии основными задачами логопедической работы будет формирование зрительно-пространственных функций (зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений), при акустической дисграфии внимание будет уделяться прежде всего развитию слуховой дифференциации звуков речи, а при артикуляторно-акустичес-кой формированию правильного произношения и кинестетической дифференциации звуков речи. И, наконец, при мнестических нарушениях письма будет осуществляться закрепление связей между звуком и буквой.

3. ПРИНЦИП УЧЕТА СИМПТОМАТИКИ И СТЕПЕНИ ВЫРАЖЕННОСТИ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА.

Нарушения чтения и письма различаются не только по своим механизмам, но и по симптоматике. Характер ошибок в процессе чтения и письма зависит также от этапа овладения этими навыками. Так, например, при овладении буквенными обозначениями звуков на аналитическом этапе формирования навыков чтения наиболее характерными ошибками являются замены звуков, нарушения слияния (побуквенное чтение). На синтетическом этапе наиболее распространенными будут аграмматизмы в процессе чтения.

Работа по коррекции нарушений чтения и письма будет различной в зависимости от степени выраженности нарушения. Так, при грубых проявлениях фонематических дислексии логопедическая работа начинается с элементарных форм фонематического анализа и синтеза (выделение звука на фоне слова, определение первого и последнего звука). При менее выраженной фонематической дислексии логопедическая работа направлена на развитие сложных форм фонематического анализа (определение количества, последовательности, места звука в слове).

4. ПРИНЦИП ОПОРЫ НА СОХРАННОЕ ЗВЕНО ПСИХИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ, НА СОХРАННЫЕ АНАЛИЗАТОРЫ, НА ИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ (ПРИНЦИП ОБХОДНОГО ПУТИ). В основе/этого принципа лежит учение о функциональных системах, о сложной структуре психических функций. Формирование высших психических функций в онтогенезе представляет собой сложный процесс организации функциональных систем. Первоначально психическая функция предполагает участие различных анализаторов. Так, процесс дифференциации фонем вначале осуществляется с участием зрительной, кинестетической, слуховой афферентаций. Позднюю ведущую роль приобретает слуховая афферентация. При недоразвитии слуховой дифференциации звуков речи формирование функциональной системы необходимо проводить с опорой на зрительные, кинестетические афферентаций. В тех случаях, когда нарушенной является кинестетическая дифференциация звуков, осуществляется опора на зрительный, слуховой анализаторы.

5. ПРИНЦИП ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ. В психологических исследованиях (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин) отмечается, что становление умственных действий — сложный и длительный процесс, который начинается с развернутых внешних операций, а затем сокращается, свертывается, автоматизируется, постепенно переводится в умственный план, то есть, интериоризируется.

Поэтапное формирование умственных действий особенно важно в работе с умственно отсталыми школьниками вследствие недоразвития у них мыслительной деятельности.

Значимость поэтапного формирования умственных действий при коррекции нарушений чтения и письма обусловлена и тем, что правильное чтение и письмо возможно лишь при сформированности многих операций во внутреннем плане (в частности, фонематического анализа, дифференциации фонем, соотношения звука с буквой). В связи с этим формирование, например, звукового анализа и синтеза должно осуществляться постепенно, сначала с опорой на вспомогательные средства (фишки, готовая схема слова), затем в плане громкой речи и, наконец, во внутреннем плане (например, придумывание слов с определенным количеством звуков). Таким образом, постепенно происходит интериоризация действия фонематического анализа.

6. ПРИНЦИП ПОСТЕПЕННОГО УСЛОЖНЕНИЯ ЗАДАНИЙ И РЕЧЕВОГО МАТЕРИАЛА С УЧЕТОМ "ЗОНЫ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ" (по Л.С. Выготскому). Постепенное усложнение заданий и речевого материала в коррекционной работе проводится с учетом психологических особенностей умственно отсталых детей. Новые, более сложные задания первоначально даются на простом речевом материале. И только тогда, когда будет сформировано, автоматизировано то или иное умственное действие, можно переходить к его выполнению на более сложном речевом материале. Так, например, действие по определению звукового состава слова вначале отрабатывается на односложных словах (ус, на, дом) без стечений согласных, затем — на простых двусложных словах (рама, мама), позднее на словах из 1-2 слогов со стечением согласных (стол, крыша) и т.д.

7. ПРИНЦИП СИСТЕМНОСТИ. Методика устранения каждого вида диграфии представляет собой систему методов, направленных на преодоление, основного дефекта, на создание навыков, обеспечивающих овладение чтением и письмом, использование каждого метода определяется целью, задачами логопедической работы, его местом в общей системе коррекционного процесса.

8. ОНТОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП. Этот принцип предполагает учет той последовательности формирования психических функций, которая имеет место в онтогенезе. Так, в работе по преодолению оптических нарушений чтения и письма необходимо учитывать этапы развития пространственного восприятия и пространственных представлений в онтогенезе:

1. Ориентировка на собственном теле, дифференциация правых и левых частей тела;
2. Ориентировка в окружающем пространстве;
3. Определение пространственных отношений, графических изображений и элементов букв.

При устранении аграмматической дислексии и дисграфии необходимо иметь в виду последовательность оовладения словоизменением и словообразованием, а также синтаксической структуры предложения.

При коррекции нарушений чтения и письма учитываются также общие дидактические принципы: доступности, сознательности, конкретности, наглядности, индивидуального подхода и другие.

III. 3. Методические рекомендации к проведению занятий по совершенствованию навыков звукового анализа и обучение грамоте.

Детям с ОНР, если полная коррекция дефекта не будет осуществлена в дошкольном возрасте, неизбежно грядет серьезные нарушения чтения и письма.

Если в норме чтение первоклассника должно быть плавным, послоговым, то у таких детей чтение бывает замедленным, небуквенным, угадывающим и, естественно, не может обеспечить понимание прочитанного текста.

Письмо детей даже с неярко выраженным ОНР отличается большим количеством ошибок. К их числу относятся:

* Орфографические ошибки – нарушение правил правописания, которые гораздо более многочисленны и стойки, чем у детей с нормальным речевым развитием;
  + Графические ошибки – замены прописных букв по зрительному сходству (И – Ш, П –Т, Л - М, Б – Д, и пр.);
  + Специфические фонетические замены – ошибки, указывающие на незаконченность процесса таких акустико - артикуляционных дифференцировок соответствующих звуков (свистящих – шипящих, звонких глухих, мягких – твердых и пр.);
  + Искажение слоговой структуры слов – перестановки, пропуски, добавления слов, раздельное написание частей слова и слитное написание двух слов, указывающие на несформированность слогового анализа;
  + Грамматические ошибки – недочеты, связанные с переносом аграмматизмов в письменную речь (неверное употребление предлогов и приставок, падежных окончаний и согласованые различных частей речи и пр.).

Последние три группы ошибок дополнительно называет специфическими или диагностическими, так как именно они позволяют установить у ребенка дисграфию.

Очевидно, что ведущей задачей логопеда подготовительной к школе группы становиться предупреждение нарушений письма и чтения.

Реализуется эта задача на занятиях по обучению грамоте, где можно выделить три направления коррекционной деятельности логопеда:

1. создание четких представлений о каждом звуке речи,
2. совершенствование навыков звукового анализа и синтеза,
3. обучение грамоте по особой системе. (на то, что обучение чтению и письму детей с речевыми недоразвитием не может протекать так же, как в массовой школе, указывать ряд исследователей: Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирова, Р.И. Шуйфер, Г.А. Каше и другие).

В соответствие с указанными направлениями работы распределены и графы в перспективном плане занятий.

Естественно, что обучение письму базируется на устойчивых представлениях детей о порядке звуков в слове. Новым чтением формируется только после овладения слиянием звуком речи в слоги и слова. Известный психолог Д.Б. Эльконин отмечал: “Когда это (синтез звуков Т.Т.) по каким-то причинам не происходит, ребенок задерживается дома на побуквенном чтении, испытывает муки слияния, не умеет переходить от букв и их названий к живой речи”.

В свою очередь, звуко-слоговой анализ и синтез невозможен без тонких акустико–артикуляционных дифференцировок и создание устойчивых фонематических представлений о каждом звуке родного языка.

Несомненно, эффективности этих процессов у дошкольников с речевым недоразвитием помогает различная символика (условные обозначения, схемы, жестовые и зрительные символы), к которой на определенном этапе обучения добавляются буквы. Если же изучение букв перенести на более ранние сроки, когда связи каждой буквы с конкретными звуками мешает диффузность фонетических образов, это только повредит усвоению грамоты.

Итак, три направления в работе взаимосвязаны и взаимообусловлены. Работа по каждому из них проводится в общепринятой последовательности, в соответствии с системой Г.А. Коше. Наибольшие отклонения от этой системы обусловлены спецификой работы с детьми, имеющими ОНР, а также тем, что обучение проводится в течение двух лет (методика Г.А. Коше рассчитана на один учебный год и адресована детям с ФРН).

На первом году обучения на занятиях по формированию фонетической стороны речи изучается легкопроизносимые звуки (М, Н, В, Ф, К, Х и др.), последним из которых является звуки группы свистящих Ц. Каждый звук сначала уточняется изолированно, а затем выделяется (утрированно произносится) в звукокомплексе, слоговых сочетаниях, словах, предложениях, стихах, рассказах. Такой подход позволяет подготовить детей к звуковому анализу слова.

На занятии, темой которого является определяемый звук, детям предлагается значительное количество слов. Благодаря большому количеству лексических элементов, содержащих конкретный звук, не только создается устойчивое фонематическое представление о нем, но и пополняет словарь детей.

Звуковой анализ у пятилетних детей заканчивается на уровне односложных слов, а дифференциация касается сначала «далеких» в акустическом плане звуков (А – У, К – Т), затем более “близких” (К – Х, ЛЬ- Й, С – З).

Кроме того, на первом году обучения задача автоматизации правильного произношения, из-за его искажения на структурном уровне, выносится на групповые занятия.

На втором году обучения, то есть в подготовительной группе, изучаются более сложные в произносительном плане звуки (Ш, Ж, Ч, Щ, Р и др.). Количество слов, содержащих изучаемый звук и используемых на занятиях, по прежнему значительно. Однако подбор названий предметов и действий осуществляется логопедом не только по принципу наличие звука, а с учетом позиции конкретного звукового элемента в слове либо количества в нем слогов.

Гораздо больше внимание уделяется тонким акустическим дифференцировкам (звонкие – глухие, мягкие – твердые, свистящие – шипящие, аффрикаты и их составляющие звуки и пр.).

Задача автоматизации и дифференциации звуков в самостоятельной речи, то есть коррекция произношения, из-за необходимости многократных повторений адресного материала целиком переноситься на индивидуальные логопедические занятия.

Звуковой анализ и синтез в подготовительной группе начинается с повторения материала предыдущего года. Однако можно ввести с первого же занятия буквенное изображение изучаемых звуков, что в ходе аналитико-синтетической деятельности позволяет добиться более быстрого запоминания букв, а также улучшения навыка слияния буквенных элементов при чтении.

Быстро ориентироваться в звуко-буквенном составе слов с различной слоговой конструкцией детям помогает работа со схемами, а затем с разрядной азбукой.

Очень важно, что анализируются, а позже выкладываются и пишутся только слова, написание которых не расходиться с произношением (например: звонок, игрушка).

Слова, звуковой состав которых отличается от буквенного (юбка, пришёл и т.д.), используются только для выделения отдельных звуков, а не для полного анализа, синтеза, а тем более чтения и письма. Такие слова могут даваться детям только после полного усвоения программных навыков.

Слитному, плавному, по слоговому чтению помогает правильное называния букв взрослыми, в особенности родителями. Того же следует требовать и от детей при любой работе с буквами, названия которых произносятся коротко, отрывисто, как соответствующие звуки в конечной позиции слов: мак, камыш, комар.

Если название букв произносить традиционно, то есть: ША, ЭР, ЭС и пр., тогда слово: Шура ребенку придется прочитать как: ша у эр а. Для детей с речевым недоразвитием подобные трансформации нежелательны.

Этапы овладения навыками звукового анализа и чтения на одном занятии не совпадает. Например: знакомство детей со схемой двусложных слов со стечением согласных предлагается совмещать с чтением и выкладыванием из разрезной азбуки слов, состоящих из двух открытых слогов и т.п. То есть опережающий навык звукового анализа по отношению к овладению грамотой сохраняется на протяжении всего периода коррекционного обучения.

Опыт показывает, что навык чтения, которые у разных детей очень различны лучше отрабатывать на индивидуальных логопедических занятиях.

III.4. Обучение грамоте в подготовительной группе и устранение предпосылок дисграфии у детей с ОНР III уровня

Самой первой задачей обучения грамоте является развитие у детей фонематического слуха, то есть умения различать не только звуки нашей речи, но и качество звуков (твердые и мягкие, звонкие и глухие, слитные и простые согласные, основные и йотированные гласные). Логопеду надо выработать у детей умение производить анализ слова, то есть разлагать его на слоги, а слоги на звуки. Также в подготовительной группе решаются следующие задачи: учить производить анализ синтез предложений разной конструкции, познакомить со всеми буквами русского алфавита, научить выкладывать слова из букв разрезной азбуки и т. д.

Важным моментом при подготовке к школе детей с ОНР становится выбор методов обучения. Самый эффективный метод – использование дидактической игры, как одной из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка и в то же время – основного вида деятельности старшего дошкольника. Таким образом, у дидактической игры две цели: одна из них – обучающая, которую преследует взрослый, а другая – игровая, ради которой действует ребенок. Необходимо, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала. Дидактические игры должны основываться на следующих принципах:

* дидактическая игра должна опираться на программный материал;
* дидактическая игра должна способствовать вовлечению в коррекционный процесс в первую очередь более сохранных анализаторов ( зрительного и тактильного );
* пособия, используемые логопедом при проведении дидактических игр, должны быть внешне привлекательными;
* условия игры и количество пособий, используемых в ней, должны обеспечить вовлечение всех детей в коррекционный процесс;

Устранение предпосылок дисграфий рекомендуется проводить на занятиях по обучению грамоте, и основным методом предупреждения нарушения письменной речи выбрать дидактическую игру.

Устранение предпосылок акустической и артикуляторно-акустической дисграфии

В деле воспитания слуховой дифференциации той или иной пары звуков самым важным является подчеркивание всеми возможными способами имеющихся между звуками различий. Ребенка необходимо убедить в том, что здесь не один, а два звука.

Поскольку ребенок не различает звуки на слух, что является в данном случае слабым звеном, на первых порах лучше опереться на какие-то более сохранные у него функции, в частности на зрение. Ведь любая пара звуков различается не только по звучанию, но и по артикуляции, то есть по положению артикуляторных органов при их произношении. Именно в силу различного положения этих органов и «получается» это разное звучание. По этому и нужно сначала привлечь внимание ребенка к различению в положении органов артикуляции, а не начать сразу с различения звука на слух.

Дальнейшая задача – как можно ярче подчеркнуть разницу в звучании звуков. Для этого лучше всего сначала отвлечься от похожих речевых звуков и отождествить их с теми звуками, которые часто приходится слышать в природе. При этом произносить эти «природные» звуки нужно утрированно, подчеркнуто и достаточно длительно. Хорошо использовать также словесное описание различий в их звучании. Например, при не различении ребенком на слух звуков З и Ж (С и Ш ) первую из этих пар звуков отождествляем со «звоном» или писком комара и жужжанием жука, а вторую – с шумом деревьев или камышей при ветре и со свистом. Некоторую помощь при этом отношении может оказать и запоминание ребенком такой фразы

Ж-Ж-Жук Ж-Ж-Жу-Ж-Ж-Жит со звуком Ж-Ж-Ж

Комар З-З-Звенит со З-З-Звуком З-З-З

А далее играем с ребенком в «комара и жука». Закрыв рот экраном для исключения зрительного восприятия положения губ, взрослый имитирует то жужжание жука, то писк комара. Ребенок каждый раз определяет, кто издавал звук – жук или комар.

Аналогично поступаем и с другими парами звуков.

После такого многократного и понятного для ребенка объяснения и демонстрации различий в звучании этих двух пар звуков различение остальных смешиваемых пар пойдет уже значительно легче, поскольку ухо ребенка «настроится» на «дифференцировачную работу».

Затем можно переходить к дифференциации речевых звуков, которая теперь окажется для ребенка гораздо более доступной.

Однако научить ребенка различать на слух только изолированно произносимые звуки – этого не достаточно. Он обязательно должен научиться «чувствовать» эти звуки и в составе слова. поскольку это необходимо как для правильного употребления их в устной речи, так ми для письма.

Далее проводятся дидактические игры, на выработку у ребенка умения безошибочно определять каждый из смешиваемых звуков в составе слов.

* Игра «Будь внимательным»

Взрослый последовательно произносит ряд слов, а ребенок должен поднять руку (или хлопнуть в ладоши, или показать лежащую перед ним карточку с буквой Ш) только в том случае, если в каком-либо м

из этих слов он услышит звук Ш. При этом слова должны быть подобраны так, чтобы смешиваемый с этим звуком звук С в них вообще не встречался, равно как и другие свистящие и шипящие звуки. Вот примерный ряд таких слов: кошка, каша, лампа, трактор, шарф, мука, ромашка. рак и т.д. (Аналогично эту игру можно провести и с другими звуками).

* Игра №2

Ребенок должен показать букву С или Ш, когда в слове будет слышен соответствующий звук. В отличии от предыдущей игры здесь ребенок должен реагировать сразу на два звука, что труднее. Усложнить эту игру можно еще и за счет включения в нее слов, содержащих сразу оба дифференцируемых звука. Примерные слова: роса, шатер, шило, сушка, мышка, весы, нос, машина, сосна, шишка и т. д. Вариант игры: подобрать слова, в составе, которых имеются другие свистящие и шипящие звуки З, Ц, Ж, Ч, Щ.

* Игра «Назови слова»

Детям предлагаются слова с заданным звуком, который находится в начале слова. Когда дети назовут 15-20 слов, им предлагается назвать слова с другим звуком. В конце игры определяется победитель.

* Игра в кругу с мячом «Назови братца»

Педагог: «Я буду называть большого братца (твердый звук), а тот, кому я брошу мяч, должен назвать его маленького братца (мягкий звук)». В игре должны принять участие все дети. Затем задание меняется - педагог называет маленького братца, а дети – его пару.

Во всех этих играх ребенок дифференцировал звуки в условиях их непосредственного восприятия на слух, то есть в момент их звучания. Однако, для полноценного овладения письменной речью этого недостаточно необходимо также постоянно сохранять в памяти устойчивое представление о каждом звуке (фонеме), то есть, не слыша, мысленно представить его звучание. Только при этом условии ребенок сможет соотнести каждый звук с соответствующей ему буквой во время самостоятельного чтения и письма. Как для проверки, так и для развития фонематических представлений можно использовать следующие игры:

* Игра «Звуковое лото»

Ребенку раздаются карточки с различными картинками. Ему предлагается молча показать или закрыть бумажным квадратиком лишь те картинки, в названиях которых имеется звук Р ( П,Д,С,Ш, и т. д. ) При выполнении задания ребенок может опереться только на сохранные в его памяти слуховой образ звука. Оживить в памяти этот образ ему поможет воспоминание о том, что звук Р похож на карканье вороны, на раскаты грома.

* Игра «Скажи как я»

Логопед предлагает детям встать в круг, сам встает в середину с мячом. Игра заключается в том, что логопед бросает мяч кому-либо из ребят, называя слова интонационно выделяя любой согласный звук (ррука, саммолет, трубба, домм и т. д.) Ребенок должен повторить слово так, как его произнес взрослый, перебрасывая назад мяч. В игре должны принять участие все дети.

* Игра «Кто внимательнее»

Дети сидят за столами. Педагог говорит: «Сейчас я покажу картинки и назову их, а вы послушайте и отгадайте, какой звук встречается во всех произнесенных мною словах. Кто угадает, тот поднимет руку». Затем педагог показывает и называет картинки, которые начинаются со звука С: санки, стакан, слон, скамейка. Педагог: «Правильно, все эти слова начинались со звука С. Назовите мне их». Дети вспоминают и называют их. А потом они должны сами придумать слова с этим звуком.

О полном овладении ребенком слуховой дифференциацией звуков можно говорить лишь в том случае, если он справляется со всеми игровыми заданиями. Когда это будет достигнуто, то для акустической дисграфии (или дисграфии на почве нарушения фонемного распознавания) уже не останется никакой почвы. Раз ребенок научился распознавать все фонемы, то это означает, что имевшиеся у него ранее предпосылки акустической дисграфии полностью исчезли и данный вид дисграфии ему не угрожает.

Устранение предпосылок оптической дисграфии.

Профилактика оптической дисграфии, заключается в устранении выявленных ее предпосылок, и должна быть направлена на преодоление отставание в развитии у ребенка зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза. В каждом конкретном случае при этом нужно исходить из данных обследования, то есть работать именно над тем, что у ребенка не сформировано. Из проведенного нами обследования видно, что у детей в большей степени страдает пространственное представление.

Способность к «оречевлению» пространственных признаков поднимает восприятие ребенком пространства на новый, качественно более высокий уровень – у него образуется именно представление о пространстве. Уровень сформированности пространственных представлений является очень важным показателем степени готовности ребенка к школьному обучению и, в частности, готовности к усвоению им зрительных образов букв.

* Игра «Наоборот»

Закрепить у ребенка умение правильно употреблять предлоги путем многократного повторения однотипных предложных конструкций.

Положи В стол – взял ИЗ стола

В шкаф –

В стакан –

В тарелку –

В чашку –

В ведро –

Положил НА окно – взял С окна

НА стол –

НА парту –

НА кровать –

НА диван –

НА тахту –

Положил ПОД стол – взял ИЗ-ПОД стола

ПОД кровать –

ПОД диван –

ПОД шкаф –

ПОД книгу –

ПОД стекло –

и т. д.

* Игра «Техники»

«Ремонтируем» сломанные буквы (см. Приложение № 2)

* Игра «Ластик»

Педагог рисует фигуру, ребенку предлагает стереть все что не нужно букве (см. Приложение № 2)

Дидактические игры, направленные на узнавание букв в усложненных условиях помогут ребенку создать в своем воображении устойчивые образы букв, сохраняющиеся несмотря ни на какие «помехи». Это и будет наилучший способ профилактики оптической дисграфии, суть которой состоит именно в неустойчивом представлении о буквах.

Устранение предпосылок дисграфии на почве несформированности фонематического анализа и синтеза слов.

Единственная возможность предупреждения этого вида дисграфии состоит в том, чтобы сформировать у ребенка простейшии виды звукового анализа и синтеза слов, которыми он должен владеть в старшем дошкольном возрасте. Для этой цели используются приведенные ниже вид игры.

* Игра «Кто больше»

Нахождение звука в названиях предметов по картине. Педагог показывает детям картинку, например, «Огород». После рассматривания картины педагог предлагает рассказать, что собирают дети на огороде. затем перед детьми ставится задача сказать, в названии каких предметов имеется звук Р (С,Ж,Ш,З и другие). За каждое слово детям дается фишка. В конце игры определяется победитель.

* Игра «Измени слово»

Детям предлагается изменить предложенное слово путем замены, прибавления какого-либо звука.

Например: в слове БЫК заменить звук [Ы] на звук [А] – БАК; в слове КОТ заменить второй звук звуком [И] - КИТ; добавить к слову РАК звук [И] РАКИ и т.д.

Игра «Кто первый»

Детям предлагается собрать схему слова, используя индивидуальные наборы, в которые входят: квадратики трех цветов, палочки-ударения. У фланелеграфа работает один ребенок. Дети должны постараться опередить его в составлении схемы слова.

* Игра «Хлопочки»

Детям предлагается отхлопывать слоги в слове, «укладывая» слоги на ладошки.

* Игра «Строители»

Детям предлагается собрать слово по слогам или разобрать:

а) ВА-РЕЖ- КА - варежка; б) Буратино – БУ-РА-ТИ-НО.

* Игра «Составь предложение»

Детям предлагается из набора форм слов составить предложения:

а) слова даны в грамматически верной форме, но перепутаны местами.

Например: НАШЕГО, ХИЩНИК. ЛЕСА, КУНИЦА = Куница – хищник нашего леса.

б) слова даны в начальной форме и перепутаны между собой.

Например: НАШ, ХИЩНИК, ЛЕС, КУНИЦА = Куница – хищник нашего леса.

Если еще в дошкольном возрасте ребенок овладеет умением делить предложения на слова, слоговому и звуковому анализу и ситезу, то в процессе обучения грамоте он уже не встретится с непреодолимыми трудностями, приводящими к появлению рассматриваемого здесь вида дисграфии. Ее предпосылки будут ликвидированы.

Устранение предпосылок аграмматической дисграфии

Основным способом профилактики данного вида дисграфии является неустанная забота о том, чтобы у ребенка своевременно сформировались основные грамматические системы. О правильности и своевременности их формирования будет свидетельствовать своевременное исчезновение «детских аграмматизмов» в его устной речи.

Для обеспечения полноценного формирования грамматического строя речи у детей с предпосылками аграмматической дисграфии необходимо решить следующие задачи:

1. Помочь ребенку усвоить основное смысловое значение каждой конкретной грамматической формы ( при- - значение приближения, пере- - значение преодоления преграды и т.д.)
2. Научить ребенка самостоятельно образовывать грамматические фирмы по заданному образцу, то есть по аналогии.
3. Дать ребенку достаточно много однотипных образцов правильных грамматических форм.

Далее приводятся дидактические игры, цель которых сформировать грамматические системы по вышеперечисленным направлениям и тем самым устранить предпосылки аграмматической дисграфии: работа над словоизменением

Образование множественного числа имен существительных

* Игра «Один – много»

1) Слон – слоны Медведь – медведи

кот- волк -

тигр - олень –

корова - и т. д.

2) Образование множественного числа имен существительных при помощи менее привычного для них окончания:

дом - дома вечер – вечера поле - поля

лес – номер - море -

стол - голос - яблоко -

бок – провод- ведро -

пояс – тополь - окно -

повар - и т.д. учитель – и т.д. сено - и т.д.

3) Употребление множественного числа имени существительных

Кол – колья клок - клочья

ком – сук -

стул – друг -

лист – и т.д. ухо – и т.д.

4) Образование множественного числа имени существительного с выпадением гласной в корне слова.

День – дни кусок - куски

пень – пни носок -

сон – сны платок -

ров – совок -

рот – щенок -

лоб – звонок -

мох – и т.д. петушок – и т. д.

Согласование прилагательных с существительными

* Игра «Магазин»

Дети «покупают» в «магазине» у логопеда «банки с компотом». Ребенок подходит к логопеду и говорит: «Я хочу купить компот из вишен – вишневый компот», «из яблок, слив, груш».

* Игра «Самый главный фрукт»

Логопед говорит: «У девочки Маши в саду росли фрукты, это было волшебное дерево, и фрукты на нем умели говорить. И вот однажды они заспорили о том, кто из них самый главный. Яблоко говорит: «Я самое главное. Я самое красивое, вкусное. Из меня делают компот и варенье». Затем кто-то из детей озвучивает следующий фрукт: «Нет, я самая красивая, вкусная, из меня делают компот и варенье». таким образом описываются все выставленные картинки (слива, апельсин, ананас, вишня, абрикос).

Затем логопед объясняет детям, что все фрукты главные, каждый фрукт вкусен и полезен по своему.

Согласование существительных с числительными

* Игра «Мы считаем»

1. Дети встают в круг и хором декламируют стихи:

Раз, два, три, четыре, пять –

Все умеем мы считать.

Принесли из магазина

Мы огромную корзину.

В ней много разных овощей.

Посчитай-ка их сумей.

В центре с корзиной, заполненной муляжами овощей, стоит ведущий.

2. После окончания чтения стихотворения, ведущий дает одному из детей любой овощ. Этот ребенок передает овощ стоящему рядом со словами: «один огурец». Второй ребенок отдает огурец следующему, произнося: « два огурца». Счет ведется до пяти. Последний участник передает овощ ведущему.

3. Игра повторяется снова, пока в корзине не кончатся все овощи.

* Игра «Один – два – пять»

Детям предлагается назвать по картине сколько жуков (листьев, цветов, машин, грибов и т. д.)

Например: Один жук, два жука, пять жуков.

Работа над предлогами

* Игра «Ложки и стаканы»

Каждому ребенку логопед дает пластиковый стакан и ложку.

1. Логопед демонстрирует детям действия с этими предметами и комментирует их;

- Я положила ложку В стакан.

- Я достала ложку ИЗ стакана.

2. Дети выполняют инструкции логопеда:

- Положи ложку В стакан.

- Достань ложку ИЗ стакана и т. д.

3. Каждый ребенок по очереди выполняют какое-либо действие и комментируют его.

4. Дети комментируют действия логопеда.

5. Дети друг другу демонстрируют действия и комментируют их.

6. Логопед называет детям только предлог, а дети демонстрируют и комментируют действия с ним.

Работа над словообразованием

* Игра «Большой – маленький»

Взрослый называет большой предмет, а ребенок – маленький, используя для этого широко распространенные суффиксы -ик-, -ек-, -ок-, -к-.

1. Дом – домик Песок - песочек

стол – чулок -

двор – носок -

ключ – клубок -

гном – платок -

слон – ножик -

дождь – и т. д. ящик - и т. д.

2. Гриб – грибок Луг - лужок

ком – стог -

дым – друг -

лес – флаг -

глаз – и т. д. творог - и т. д.

3. Нора – норка Картина -

гора – конфета -

туча – дорога -

голова – облако –

береза - рука – и т. д.

Образование приставочных глаголов

* Игра «Назови новое слово – действие».

Подобрать к данным существительным подходящие по смыслу глаголы со значением сначала приближения, а затем удаления.

Если человек идет, то он приходит

Если человек бежит, то он…

Если человек едет, то он… и т. д.

Идет – уходит

бежит –

едет –

летит –

плывет –

ползет – и т.д.

Образование притяжательных прилагательных

* Игра «Чей хвост, чья голова»

На столе в два ряда выложены картинки, на которых изображены головы и хвосты животных. Кто-либо из детей выбирает картинку с мордой животного, а затем находит соответствующий хвост.

Например: «Это лисья морда, у лисы лисий хвост».

Образование названий детенышей животных

* Игра «Кто у кого»

Дети подбирают парами картинки с изображениями домашнох животных и их детенышей:

Например: - Теленок у коровы

- Поросенок у свиньи.

В заключении считаем необходимым еще раз подчеркнуть, что об устранении аграмматической дисграфии у детей можно говорить лишь тогда, когда к концу дошкольного возраста в их устной речи не останется аграмматизмов.

III. 5 Анализ данных полученных в контрольном эксперименте

Поскольку положение дел с предпосылками дисграфии у дошкольников было выявлено в январе, то до выпуска из детского сада оставалось еще 4,5 месяца. Мы определили пути коррекционной работы, направленные на устранение предпосылок дисграфии и решили сделать все возможное в этот оставшийся короткий срок. Одним из оптимальных средств было применение дидактических игр на занятиях по обучению грамоте.

Работа с детьми проводилась целенаправленно, в соответствии с выявленными предпосылками дисграфии. Для того, чтобы определить успешность применения дидактических игр в коррекционной работе с детьми с ОНР III уровня необходимо провести контрольный эксперимент и сравнить полученные данные с первичным исследованием. Повторное обследование этих детей было проведено по той же методике , что и начальный эксперимент. Анализ данных полученных в результате эксперимента можно отразить в таблице № 2.

Таблица 2

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| задания | Предпосылки аккустической дисграфии | Подгруппы звуков | Предпосылки ар-тикуляционно-аккустической дисграфии | № задания | Предпосылки дисграфии на почве несформированности фонематического анализа и синтеза | № задания | Предпосылки оптической дисграфии | № задания | Предпосылки аграмматической дисграфии |
| 1 | 10% | свистящие | 20% | 1 | 20% | 1 | 10% | 1 | а) 20%  б) 30%  в) 20%  г) 20% |
| 2 | 20% | шипящие | 10 % | 2 | 10% | 2 | 20% | 2 | а) 10%  б) 30%  в) 40%  г) 30% |
| 3 | 10% | соноры | 10% | 3 | 10% | 3 | 20% |  |  |
| 4 | 20% | йотированные | 10% | 4 | 30% | 4 | 0 |  |  |
|  |  |  |  |  |  | 5 | 0 |  |  |
|  | 15% |  | 12,5% |  | 17,5% |  | 10% |  | 25% |

Чтобы наглядно увидеть динамику необходимо сравнить данные констатирующего и контрольного эксперимента. Сравнительные данные можно отразить в графике № 2.

График № 2.



- констатирующий эксперимент

- контрольный эксперимент

Анализ результатов повторного обследования показал, что общая картина заметно изменилась к лучшему. Количество предпосылок дисграфии по всем ее видам уменьшилось в среднем на 14,68 %. Достигнутые за столь короткий срок результаты представляются нам обнадеживающими. Отмечается положительная динамика по устранению предпосылок всех видов дисграфии.

Заключение

Целенаправленное использование дидактических игр при обучении детей с ОНР III уровня грамоте является профилактикой дисграфии и подготовкой детей к обучению в школе.

Благодаря использованию в коррекционной работе дидактических игр можно решить такие задачи:

1. Формирование звукопроизношения, уточняя артикуляции звуков.
2. Развитие фонематического слуха, фонематического анализа и синтеза слов, фонематического представлений.
3. Развитие мышления, памяти, слухового и зрительного внимания.
4. Совершенствование зрительно – пространственных представлений.
5. Развитие грамматического строя речи.
6. Подготовка к обучению грамоте, знакомство с основными понятиями (предложение, слово, слог, буква, звук), составление схем и т. д.

Решение всех этих задач путем использования дидактических игр, как средства профилактики дисграфии, помогает сформировать у детей базу для овладения школьными знаниями. умениями, навыками.

Приложение №1

Дидактические игры, направленные на устранения предпосылок акустической и артикуляторно – акустической дисграфии

* Игра «Объяснялочки»

Объяснить значение каждой пары слов или придумать предложения с этими словами.

Например: «Мелом пишут на классной доске, а мель – это мелкое место на реке».

Ребенок сможет правильно выполнить это задание лишь при условии различения им соответствующей пары звуков, в данном случае – звуков Л и ЛЬ. Здесь подобраны пары слов на все наиболее часто смешиваемые детьми звуки:

Угол – уголь Галина - калина

балка – палка Дина - тина

дрова – трава суп - зуб

гора – нора соя - Зоя

гардина – картина Лука – рука и т.д.

* Игра «Пароход»

Педагог говорит детям: «Сейчас мы поедем с вами кататься на пароходе. Вы знаете как пароход гудит? Послушайте: «ы- ы-ы». Повторим все вместе, как гудит пароход … А теперь, положите широкий язык между зубами, закусите его слегка и погудите, как пароход: «ы-ы-ы»». Получается межзубный звук Л.

Педагог: «Пароход может давать несколько гудков» (Произносит звук Ы, держа широкий кончик языка между зубами, то закусывая его, то отпуская, но не снимая кончика языка с зубов. Получается многократное повторение слога ЛЫ.

* Игра «Буря»

Дети делятся на две группы: одна изображает бурю, другая – лес. Дети, изображающие бурю, садятся на стульчики и по сигналу педагога «буря» громко говорят «З-З-З-…), подражая вою ветра. Дети, изображающие лес, сидят напротив. По сигналу «буря» они качают поднятыми вверх руками. По сигналу «буря кончилась» дети замолкают, опускают руки, потом участники игры меняются ролями.

* Игра «Кто больше»

Из имеющихся в комнате предметов ребенок должен сначала назвать те, в названии которых есть звук Р, а затем те, где имеется звук Л. (На других занятиях детям предлагаются другие пары звуков: С – Ш, З – Ж, Б – П, К – Г и т. д.

Дидактические игры направленные на устранение предпосылок дисгафии на почве несформированности фонематического анализа и синтеза слов.

* Игра «Цветочки»

Определение позиции звука в слове (начало, конец, середина) по схеме, где Цветочек - необходимый звук. У каждого ребенка на столе по три карточки.

Детям предлагаются:

- на начальном этапе слова на слух с изучаемым звуком;

- на последующих этапах картинки, в названиях, которых есть данный звук.

Дети должны определить позицию звука и поднять соответсвующую карточку.

* Игра «Звуковая линейка»

Здесь дети должны определить порядковый номер звука или звук по порядковому номеру. У каждого ребенка лежит «звуковая линейка», где каждая клеточка – домик для звука, а вся линейка – слово. Перед детьми лежат также фигурки из киндер – сюрпризов, которые «ходит в гости» либо к какому-то конкретному звуку, либо в какой-то конкретный домик. (В каком домике живет звук…?, какой звук живет в домике № 5?)

* Игра «Цепочка изменений»

Как вариант игры «измени слово», но усложненный: берем за основу какое-либо слово и, изменяя по одному звуку, зарисовываем получающиеся слова. Далее детям предлагается ответить на вопрос, какие звуки и на какие мы заменили в каждом конкретном случае. Затем детям дается установка на запоминание рисунков слов в течение 10 сек., после чего рисунки стираются, а дети вспоминают последовательность слов.

Например: ДАЧКА – ПАЧКА – ПОЧКА – ТОЧКА- ТУЧКА - РУЧКА – РЕЧКА- РЕЧКА- ПЕЧКА – ПАЧКА – ДАЧКА.

* Игра « Строители»

Собираем и разбираем слова по звукам. Логопед предлагает детям собрать слова, которое он произносит по звукам. Б-А-Р-А-Н-К-А = баранка. Затем дети сами разбирают по звукам предложенные слова. Кот = К-О-Т.

* Игра «Подбери словечко»

Детям предлагается:

а) определить по схеме, какое слово предложено логопедом к схеме или

б) для данного слова выбрать одну из предложенных схем.

На более позднем этапе слова вслух не произносятся, а детям предлагается ряд картинок, из которых необходимо выбрать нужную и объяснить свой выбор.

* Игра «Волшебники»

Детям предлагается «превратить» слово, имеющее определенное количество слогов, в слово с большим или меньшим количеством слогов.

Например: КОТ - КО - ТИК

ЛИСТОК - ЛИСТ

Дидактические игры, направленные на устранение предпосылок оптической дисграфии.

* Игра «Техники»

Детям предлагается «отремонтировать» сломанные буквы.

* Игра «Ластик»

Педагог рисует фигуру, ребенку предлагает стереть все что не нужно букве.

* Игра «Распутай буквы»

Графические изображения букв накладываются друг на друга, при этом общие элементы не совпадают: «П», «К», «М» и т.д.

* Ира «Разгляди буквы»

Графические изображения букв накладываются друг на друга с совпадением общих элементов: «П», «Н», «Г», «К», «И» и т.д.

* Игра «Зеркало»

Детям рассказывается история о буквах-модницах, которые так любили смотреться в зеркало, что в конце концов запутались: где они, а где их отражения. Детям предлагается помочь буквам, зачеркнув их неправильные отражения.

Дидактические игры, направленные на устранение предпосылок аграмматической дисграфии.

* Игра «Из чего сделан»

Игра проводится с перекидыванием мяча. Логопед называет предмет, дети прилагательное, характеризующее материал, из которого он сделан.

Например: Вилка из металла – металлическая

Стакан из стекла –

Ваза из хрусталя –

Шапка из меха –

Игрушка из пластмасса –

Стул из дерева – и т.д.

* Игра «Котенок»

Логопед показывает детям игрушечного котенка и говорит: « К нам в гости пришел котенок. Он будет прятаться, а вы его ищите». Логопед прячет игрушку. Дети отыскивают и говорят:» Котенок на стуле», «Котек в шкафу», и т.д. Затем логопед тихо, чтобы остальные не слышали, дает задание одному ребенку. После того, как он выполнит задание, логопед спрашивает детей, что делает их товарищ. Дети строят свой ответ в виде распространненого предложения.

* Игра «Где стоит машина»

Логопед выставляет на фланелеграф картинки. Детям предлагается ответить на вопросы.

- На какой по счету картинке можно сказать про машину, что она стоит перед домом (проезжает между домами и т.д.)?

- Назовите маленькие слова ( предлоги) в данных предложениях.

- Соедините слова в предложении маленьким словом.

например: Машина подъехала… гаражу, машина отъехала…гаража, машина едет…гараж и т.д.

* Игра «Скажи правильно»

Ребенок предлагается самостоятельно отобрать слова с любыми уменьшительным суффиксом

Большой ключ, а маленький…

большой петух, а маленький…

большой зеркало, а маленькое…

большая ваза, а маленькая…

большой пень, а маленький…

большое платье, а маленькое…

большое перо, а маленькое и т.д.

* Игра « Закончи предложение»

Подобрать данным существительным подходящие по слыслу глаголы со значением движения сначала вовнутрь, а затем изнутри.

Например: Человек по дороге идет, в дом входит, а из дома выходит.

Мальчик по дороге бежит, в дом… , а из дома … .

Машина по дороге едет, во двор…, а из гаража … .

Птица летит, в окно… , а из окна… .

Змея ползет, а в палатку …, а из палатки … .

Приложение № 2

Перспективный план по обучению грамоте детей с ОНР подготовительной группы

Пояснительная записка

Форма проведения занятий предусматривает использование эвристических приемов, поисковых вопросов, приемов сравнения, различных способов работы с наглядностью.

Главное место в обучении пятилетних детей отведено работе со звуком, буквой, словом, предложением. Опыт показывает, что необходимо достаточно времени уделять звуковому восприятию слова, формируя фонетический и речевой слух ребенка.

У многих детей этого возраста есть дефекты произношения. Совершенствуя речевой аппарат, целесообразно начинать занятия с артикуляционных упражнений, проговаривания всевозможных скороговорок, четверостиший, рифмованных строчек и пр. Этот материал представлен в каждом конспекте.

Крайне необходимо постоянно проводить словарную работу, поскольку на начальных ступенях обучения чтению процесс понимания отстает от восприятия слова. И здесь важны упражнения, формирующие способность быстро схватывать смысл читаемого, запоминать содержание, строить высказывания, умение слушать и понимать собеседника. Всегда нужно стремиться пополнять словарный запас детей синонимами, антонимами в процессе лексико-грамматических игр и пр.

СТРУКТУРА ЗАНЯТИЙ

1. Артикуляционная гимнастика или разминка
2. Фронтальная работа на фланелеграфе с азбукой большого формата и магнитной азбукой
3. Сюрпризные моменты, элементы игры или словесные игры
4. Физкультминутка
5. Индивидуальная работа детей с разрезными азбуками (работа с загадками и пр.)
6. Всевозможные игры и упражнения
7. Итоги

ТЕМА I: Гласный звук А, буква «А, а»

ЦЕЛЬ: Знакомство со звуком и буквой А, определение места звука в словах «аист», «астра», «луна», «мак». Деление слов на слоги, условное обозначение слога. Игровая ситуация «покажи букву»

* ИГРА: «Покажи букву»

У каждого ребенка в руке буква А. Логопед показывает карточку или предметные картинки по любым темам: «дикие животные», «рыбы», «транспорт» и так далее.

Дети поднимают карточу с буквой А, если слышат этот звук в словах. Интонационно звук выделяется.

Предложить 2-3 слова, в которых нет звука А.

ТЕМА II: Гласный звук У, буква «У, у»

ЦЕЛЬ: Знакомство со звуком и буквой У, определение места звука в словах «утка», «арбуз», «кенгуру». Определение количества слогов в словах. Игра «телеграф»

* ИГРА: «Телеграф»

Логопед произносит одно-, двухсложные слова, например, «дом», «сад», «лед», «мама» и так далее, а вызванный ребенок отхлопывает в ладоши количество слогов в слове – «передает дальше слово по телеграфу» (и так далее цепочкой).

ТЕМА III: Гласный звук О, буква «О, о»

ЦЕЛЬ: Знакомство со звуком и буквой О, определение на слух места звука в словах «осы», «сом», «эскимо», «усы» (звука «о» нет). Фонетическая игра «Кто внимательнее»

* ИГРА: «Кто внимательнее»

Дети, прослушав скороговорку: «На то хавронье и дано рыло, чтобы она землю рыла», ‑ подсчитывают и называют слова со звуком «О»

ТЕМА IV: Согласный звук М (мь), буква «М, м»

ЦЕЛЬ: Знакомство с согласным звуком и буквой М, определение места звука в словах «мак», «сумка», «альбом». Анализ, составление из разрезной азбуки слогов и слов: «ам», «мА», «ум», «му», «мама». Игра «Мамина сумка»

* ИГРА: «Мамина сумка»

Логопед спрашивает, какие продукты принесла мама из магазина, если она покупала только такие, в названиях которых слышится звук “м” (масло, молоко, макароны, мясо и так далее).

ТЕМА V: Согласный звук С (сь), буква «С, с»

ЦЕЛЬ: Знакомство с согласным звуком и буквой С, определение места звука в трех позициях. Сравнение на слух слов: «сама», «сам». Практическое знакомство с ударным гласным звуком. Фонетическая игра на развитие внимания «Кто запомнит больше слов со звуком «С», Игра с заданием «Назови слова»

* ИГРА: «Кто запомнит больше слов со звуком «С»

Логопед читает стихотворение, дети слушают внимательно и затем называют слова, в которых есть звук «с».

* Игра «Назови слова».

Дети вспоминают зверей и птиц, в названиях которых есть звук «с». Дети становятся в круг. Логопед с мячом – в середине круга. Если в слове есть звук «с» дети ловят мяч, если нет – отталкивают.

ТЕМА VI: Согласный звук Х (хь) , буква «Х, х»

ЦЕЛЬ: Знакомство с согласным звуком и буквой Х, определение слоговой структуры слов «мох», «муха». Составление одного, двух предложений со словами «сухо», «сыро». Игра «С кочки на кочку».

* ИГРА: «С кочки на кочку»

Логопед: Кукла Мальвина пошла в лес собирать клюкву. Там было большое болото. Ведь клюква растет на болоте.

На болоте нет дорог

Я по кочкам скок да скок

Мальвина «прыгает с кочки на кочку», то есть с буквы на букву. Дети составляют слова: «муха», «ухо», “сухо”, “ум”, “сом”, “мама”.

ТЕМА VII: Звук Ш, буква «ш»

ЦЕЛЬ: Знакомство с шипящим звуком и буквой Ш, графическим изображением буквы «ш». Деление слов на слоги. Фонетическая игра «Добавь слог»

* ИГРА: «Добавь слог»

Дети играют парами: один ребенок называет слог, другой составляет с этим слогом слово.

ТЕМА VIII: Согласный звук Л (ль), буква «Л, л»

ЦЕЛЬ: Знакомство с согласным звуком и буквой Л, определение на слух места звука л, ль в трех позициях. В начале слова: «лампа», «лодка», «лук», «лев». В середине слова: «молоток», «белка», «полка», «павлин». В конце слова: «стол», «стул», «пол», «футбол».Игра «Собери разные слова».

* ИГРА: «Собери разные слова»

Детям дается задание: составить как можно больше слов разной структуры из имеющихся букв. Один из детей составляет слова на фланелеграфе из букв большого формата, остальные работают со своими кассами.

ТЕМА IX: Гласный звук Ы, буква «Ы»

ЦЕЛЬ: Знакомство с гласным звуком и буквой Ы, определение места звука в двух позициях – в середине и в конце слова. Игра «Капитаны»

* ИГРА: «Капитаны»

На «берегу моря» устанавливаются гласные буквы – порты. Дети капитаны, держа в руках кораблики с прикрепленными согласными буквами подводят кораблики, каждый к своему порту – гласной букве, и читают при этом получившийся прямой слог, например «мА» и так далее.

ТЕМА Х: Согласный звук Н (нь), буква «Н, н»

ЦЕЛЬ: Знакомство с согласным звуком и буквой Н, Звуковой и слоговой анализ слова «насос» в игре «Вместе составим слово». Восклицательный и вопросительный знаки в конце предложения

* ИГРА: «Вместе составим слово»

Детям раздаются буквы большого формата для составления слова «насос». Затем логопед гворит: Н. Иди сюда, А. Иди сюда, С. иди сюда и так далее. Дети составляют слово на фланелеграфе.

Сколько букв в слове?

Сколько слогов ? Первый слог? Второй слог?

Прошагайте это слово

Составьте предложение с этим словом

Какие новые слова можно составить из букв этого слова?

ТЕМА XI: Согласный звук Р (рь), буква «Р, р»

ЦЕЛЬ: Знакомство с согласным звуком и буквой Р, определение места звука в трех позициях. Написание большой буквы в именах людей. Грамматическая игра «Что мы видим на картине»

* ИГРА: «Что мы видим на картине»

Логопед показывает детям картинку и составляет по ней простое нераспространенное предложение: «Маша идет». Ребенок должен повторить фразу и добавить к ней одно, два слова, например, «Маша идет на прогулку». Следующий участник добавляет еще: «Маша идет на прогулку с собакой».

Конспект занятия № 1

ТЕМА: Формирование представлений о звуках. Гласные и согласные

ЦЕЛЬ:

1. Познакомить с понятиями “гласный и согласный звук”. Характеристика
2. Развитие фонематического восприятия;
3. Развитие воображения.
4. Развитие мелкой моторики

ОБОРУДОВАНИЕ Зеркала, тетради, карандаши, азбука на кубиках”

ХОД ЗАНЯТИЯ:

1. Артикуляционная гимнастика
2. Пальчиковая гимнастика
3. Основной материал: Сегодня мы с вами отправимся в необычную сказочную страну, в которой живут звуки, а называется она «Звукоград».

Читается сказка «Город звукоград» (Шумаева Д. Г.)

1. Физминутка. Под гласные звуки дети танцуют, под согласные останавливаются.
2. Закрепление изученного материала.

Поется песня «Урожай» с гласными и согласными звуками в конце каждой строчки.

1. Работа в тетрадях (“Продолжи узор”)
2. Итог занятия.

Конспект занятия № 2

ТЕМА: Твердые и мягкие согласные

ЦЕЛЬ:

1. Закрепить представление детей о слове
2. Закреплять умение интонационно выделять звук в слове
3. Различать на слух твердые и мягкие согласные звуки
4. Определять первый звук в слове

ОБОРУДОВАНИЕ Мяч, картинки (лимон, вишня, лампа, волк, пароход), коробка, разноцветные фишки

ХОД ЗАНЯТИЯ:

1. Артикуляционная гимнастика
2. Пальчиковая гимнастика
3. Предлагается детям собрать в коробку разные слова (“звонкие” – звонок, «тихие»- мышка, «громкие»- гром). Дети вслушиваются в их звучание.
4. Игра «Скажи как я» Логопед в середине круга с мячом. Бросая мяч, называет слово с интонационным выделением любого из согласных звуков (рррука и др.). Ребенок повторяет слово в точности, перебрасывая мяч назад.
5. Выставляются картинки, предлагается детям сказать слово, выделив первый звук.
6. Игра Назови слово. Дети по заданию называют слова со звуком П (пароход, пудель, и так далее). А затем называю слова со звуком пь (пион, капитан и так далее
7. Работа в тетрадях
8. Итог занятия)

Конспект занятия № 3

ТЕМА: Звук и буква «А»

ЦЕЛЬ:

1. Познакомить с гласным звуком “а”, буквой “А”
2. Учить составлять предложения о действиях
3. Развитие слухового внимания

ОБОРУДОВАНИЕ Предметные картинки (антенна, аист, автобус), кассы букв, палочки, карандаши, тетради

ХОД ЗАНЯТИЯ:

1. Артикуляционная гимнастика
2. Пальчиковая гимнастика
3. Организационный момент (мимические упражнения)
4. Путешествие в страну звуков и букв
5. Характеристика звука “а” по акустическим и артикуляционным признакам
6. Развитие слухового внимани. Игра «Поймай звук».
7. Логопед произносит ряд звуко. Дети хлопают, услышав звук «а»
8. Произношение слов со звуком «А». Определение позиции звука «а» в словах.
9. Физминутка. «Аист»
10. Чтение стихотворения Измайлова В. «Как появились буквы».
11. Знакомство с буквой «А». Выкладывание буквы «А» из палочек
12. Работа в тетрадях (Печатаем букву «А»
13. Итог занятия.

Конспект занятия № 4

ТЕМА: Звук и буква «У».

ЦЕЛЬ:

1. Познакомить детей с буквой «У». Объяснить различные понятия “звук и буква”
2. Учить детей определению позиции звука «у» в словах (начало, конец)
3. Развитие мелких мышц рук

ОБОРУДОВАНИЕ Зеркала, тетради, карандаши, разрезная азбука, картинки (утка, кенгуру, арбуз)

ХОД ЗАНЯТИЯ:

1. Артикуляционная гимнастика

2. Пальчиковая гимнастика

3. Анализ звука «У»:

А) Определение места звука в словах

Б) Игра «Назови слово»

В окружающей обстановке дети находят предметы в названиях которых звучит «У»

4. Анализ буквы «У»

5. Физминутка..

6. Чтение слога «ау», «уа» по разрезной азбуке

7. Дидактическая игра «Телеграф»

Логопед произносит одно-двухсложные слова. Вызванный ребенок отхлопывает в ладоши количество слогов в слове.

8. Работа в тетрадях (Печатаем «У»)

1. Итог занятия

Конспект занятия № 5

ТЕМА: Согласный звук «М», «мь».

ЦЕЛЬ:

1. Познакомить с буквой «М» и тем, что она обозначает звуки «М», «мь».

2. Закрепить умение проводить звуковой анализ слов с применением правил написания гласных букв и определения ударного гласного звука.

3. Учить читать слоги и слова с буквой «М»

ОБОРУДОВАНИЕ Зеркала, тетради, карандаши, разрезная азбука, синие, красные, зеленые фишки

ХОД ЗАНЯТИЯ:

1. Артикуляционная гимнастика

2. Пальчиковая гимнастика

3. Сообщение темы занятия. Характеристика звуков «М», «мь»

1. Игра на развитие фонематического восприятия. Дети поднимают синюю фишку, если в слове есть звук “М”, и зеленую, если в слове есть звук «мь»
2. Игра «Назови слова». Дети называют слова со звуком «М» в середине, в начале, в конце слова.
3. Анализ буквы «М»
4. Физминутка..

Индивидуальная работа по разрезным азбукам. Из букв дети составляют слоги: «ам», «мА», «ум», «му»

1. Игра «Мамина сумка». Дети называют продукты, в которых встречается звук «М»
2. Работа в тетрадях
3. Итог занятия.

Конспект № 6

ТЕМА: Звук «С» потерялся

ЦЕЛЬ:

1. Продолжать учить детей проводить звуковой анализ слов, дифференцировать гласные, твердые и мягкие согласные
2. Продолжать учить детей называть слова с заданным звуком
3. Закреплять умение определять ударный слог в словах
4. Развитие слухового внимания, памяти, внимания, мелких мышц рук

ОБОРУДОВАНИЕ Зеркала, тетради, карандаши, разрезная азбука, кукла Буквоежка, картинки

ХОД ЗАНЯТИЯ:

1. Сюрпризный момент: К детям в гости «приходит» старый знакомый Буквоежка. У него случилась беда. Из звукового сундучка пропал звук. Он просит ему помочь
2. Показ картин, не проговаривая звук «С». Дети затем сами правильно проговаривают слова
3. Буквоежка приготовил картинки, чтобы дети определили, где спрятался звук «С»: в начале, в середине, в конце.
4. Поедем искать звук «С» на «поезде-экспрессе». Для того, чтобы поезд тронулся, необходимо на вагончиках прочитать слоги и придумать к ним слова.
5. Игра «Пройти по кочкам». Соединяя слоги получаем слова. Болото перешли. Устали. Дальше поедем на самокате
6. Физпауза.

Самокат, самокат

Самокату очень рад

Сам качу, сам качу

Самокат куда хочу

1. Приехали в лес. Загадывается загадка про лес. Игра «Кто встретится в лесу». Дети называют слова со звуком “С”, которые можно встретить в лесу.
2. Подошли к высокой сосне. Возле сосны стоит стол и стул. Там что-то спрятано
3. Загадка: «Что всегда поверх воды?» Проводим эксперимент (Показываю стакан воды, кладу кусочек масла).
4. Звуковой анализ слова «Масло». Дети догадываются, где спрятался звук “С”.
5. Давайте на память о нашем путешествии подарим Буквоежке букву «С». (Обводка трафарета из наждачной бумаги буквы «С»).Затем штрихуем. Далее дети дарят Буквоежке свои работы

Приложение № 3

Подбор художественного слова и физкультурных минуток при знакомстве детей с буквами и звуками русского алфавита.

Буква «А»

Вот два столбика наискосок,

А между ними – поясок

Ты эту букву знаешь? А:

Перед тобою буква «А».

(С. Маршак)

А как лесенка стоит

Перед входом в алфавит.

(Г. Виеру)

ФИЗКУЛЬТМИНУТКА

АИСТ

Дети декламируют стихотворение, повторяя за «аистом» все движения:

Аист, аист, долгоногий

Покажи домой дорогу.

Аист отвечает:

Топай правою ногой.

Топай левою ногой

Снова ‑ правою ногой.

Снова – левою ногой

После – правою ногой.

После – левою ногой.

Вот тогда придешь домой.

Буква «О»

«О» ‑ как обруч.

Захочу – по дороге покачу.

В старом дереве дупло

Ну совсем как буква “О”.

(В. Степанов)

Посмотри на колесо ‑

И увидишь букву «О».

(А. Шибаев)

ФИЗКУЛЬТМИНУТКА

ОБЕЗЬЯНКИ

Лучшие качели, гибкие лианы

Это с колыбели знают обезьяны.

Кто весь день качается, да-да-да!

Тот не огорчается никогда!.

Дети слегка пружинят в коленях с раскачиванием рук вперед-назад (качели) произнося: Да-да-да. Хлопают, произнося две последние строчки – прыгают.

Буква «У»

Удобная буква:

Удобно в ней то,

Что можно на букву

Повесить пальто

(Е. Тарлапан)

Буква «У» – два длинных ушка

У – сучок в любом лесу

Ты увидишь букву “У”

(В. Степанов)

ФИЗКУЛЬТМИНУТКА

УЛИТКА

Дети декламируют стихотворение, повторяя за «улиткой» все движения:

Улитка-улитка

Шагаешь ты прытко.

От калитки до меня

Проползешь четыре дня.

Буква «Ы»

А бедняжка буква «Ы»

Ходит с палочкой, увы»

(А. Шибаев)

Вот топор. Полено рядом.

Получилось то, что надо:

Получилась буква «Ы» ‑

Все мы знать ее должны

(В. Степанов)

ФИЗКУЛЬТМИНУТКА

ПРЫГУНЫ

Дети декламируют стихотворение, прыгают.

Жили-были прыгуны

Мы допрыгнем до Луны!

Ввысь их вышвырнул батут.

Где вы прыгуны?

Мы тут!

Буква «М»

Взялись за руки друзья

И сказали: «Ты да я –

Это мы.

А между тем получилась буква «М»

(А. Шибаев)

Вот качели – буква «М!»

Здесь качаться можно всем!

ФИЗКУЛЬТМИНУТКА

МЫ ПИСАЛИ

Дети декламируют стихотворение, выполняя все движения по тексту.

Мы писали, мы писали.

Наши пальчики устали.

А теперь мы отдохнем –

И опять писать начнем.

Буква «С»

Шел конь,

Подковами звеня.

Как буква «С»

(С. Маршак)

Села мышка в уголок

Съела бублика кусок

(Г. Виеру)

ФИЗКУЛЬТМИНУТКА

САМОКАТ

Дети декламируют стихотворение, имитируют езду на самокате.

Самокат, самокат.

Самокату очень рад.

Сам качу, качу, качу

Самокат куда хочу

Буква «Т»

Т в антенну превратилась

И на доме очутилась

(А. Шибаев)

Молоток стучит: «Тук, тук!»

Разве «Т» я старый друг

(В. Степанов)

ФИЗКУЛЬТМИНУТКА

ТУЧИ

Дети декламируют стихотворение, по тексту имитируют движения:

Тучи встретились друг с другом,

Собрались в один кружок

И заплакали над лугом

То ли с радости?

С испуга?

Отчего?

Узнать не мог.

Буква «Н»

Двое ношу несут –

Буква «Н» уж тут как тут

Там я букву «Н» найду

Где гамак висит в саду

(В. Степанов)

ФИЗКУЛЬТМИНУТКА

НОЖКИ

Дети выполняют движения согласно тексту:

Хлопаем в ладошки.

Пусть попляшут ножки.

Пусть попляшут ножки

По ровненькой дорожке,

По ровненькой дорожке…

Устали наши ножки,

Устали наши ножки.

Вот наш дом,

Где мы живем.

Буква «Х»

Буква «Х» все ходит, ходит –

Места, что-ли не находит?

Х – на ножницы похожа.

Но в работе, а не лежа.

Хочешь – порешь,

Хочешь – шьешь.

Хочешь – сам себя стрижешь

ФИЗКУЛЬТМИНУТКА

ХОМКА

Дети имитируют движения хомячка

Хомка, хомка, хомячок,

Полосатенький бочок.

Хомка раненько встает,

Щечки моет, шейку трет.

Подметает хомка хатку

И выходит на зарядку.

Раз, два, три, четыре, пять!

Хомка хочет…….. стать.

Буква «П»

Букву «П» в спортивном зале

Перекладиной назвали.

Подходящие ворота,

Проходи, кому охота.

Влез на букву….

Он решил, что «П» – турник.

ФИЗКУЛЬТМИНУТКА

ПТИЧКИ

Дети имитируют полет птиц, машут ручками, как крыльями:

Птички в гнездышке сидят

И на улицу глядят

Погулять они хотят.

И тихонько все летят.

Буква «К»

На прямую палочку

Справа села галочка.

Там поныне и сидит –

Буквой «К» на нас глядит.

Сигнальщик держит два флажка

С флажками он, как буква «К.»

ФИЗКУЛЬТМИНУТКА

КУЗНЕЧИКИ

Дети отталкиваются одной ногой и мягко приземляются на другую:

Поднимайте плечики

Прыгайте кузнечики.

Прыг-скок, прыг-скок.

Сели, травушку покушаем.

Тишину послушаем.

Тише, тише, высоко.

Прыгай на носках легко.

Буква «Ш»

Ах, табуретка хороша!

Перевернули –

И буква “Ш”!

На что похожа буква «Ш?»

На зубья этого ковша

ФИЗКУЛЬТМИНУТКА

ШЛЯПКА

Дети декламируют стихотворение, выполняя движения в соответствии с текстом:

Я надел большую шляпку,

Сел у елочки под лапу.

Не найдет меня щенок:

Потому, что я – грибок.

Буква «Л»

Алфавит продолжит наш

Буква «Л» – лесной шалаш.

Клоун с бантом

Стал гигиантом.

Он в толпе ходил и пел.

Мы взглянули на ходули –

Увидали букву «Л»

ФИЗКУЛЬТМИНУТКА

ЛЕСНАЯ ЛУЖАЙКА

Дети декламируют стихотворение, выполня движения по тексту:

Мы к лесной лужайке вышли.

Поднимали ноги выше.

Через кустики и кочки.

Через ветки и пенечки

Кто высоко так шагал –

Не споткнулся, не упал.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондаренко А. А. Работа над дикцией в начальных классах/Начальная школа. – 1987. - № 1
2. Бурина Е. Д. Игровые приемы в логопедической работе Дефектология. 1996. - № 3
3. Васильева С. А., Соколова Н. В. Логопедические игры для дошкольников:Учеб.изд.-М.:Школа-Пресс,1999.-80с.:ил.-(Сер."Дошкольн.воспитание и обучение. Прил.к журн."Воспитание школьников";Вып.5).-Библиогр.:с.34,72.
4. Генинг М. Г. Обучение дошкольников правильной речи. – Чебоксары, 1980
5. Горбушина Л. А. Выразительное чтение и рассказывание детям дошкольного возраста. – М., 1995
6. Доника В. Ф. Логопедическая работа при обучении грамоте //Начальная школа. 1990. - № 7
7. Ермакова И. И. Коррекция речи и голоса у детей и подростков:Кн.для логопеда.-2-е изд.,перераб.-М.:Просвещение:Учеб.лит.,1996.-143с.
8. Жукова Н. С. и др. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников:Учеб.пособие/Жукова Надежда Сергеевна, Мастюкова Е. М.,Филичева Т. Б.- Екатеринбург: АРД ЛТД,1998.-320с.-(Сер."Учимся играя").
9. Журова Л. Е. Обучение дошкольников грамоте. – М., 2001
10. Залмаева Р. Я. Сам себе логопед. – СПб., 1995
11. Калмыкова И. Р. Таинственный мир звуков. – Ярославль, 1998
12. Карпова Е. В. Дидактические игры в начальный период обучения. – Ярославль, 1997
13. Каше Г.А. Формирование произношения у детей с ОНР.- М., издательство АПН РСФСР, 1962
14. Каше Г.А. Исправление недостатков речи у дошкольников. Под ред. Левиной Р.Е. - М., «Просвещение». 1971
15. Кеменова А.В. и др. Обучение грамоте. – М., «Просвещение», 1969
16. Левина Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи.- М., АПН РСФСР, 1961
17. Левина Р.Е. Недостатки речи и письма. – М., АПН РСФСР, 1956
18. Лопухина И. С. Логопедия-речь,ритм,движение:Пособие для логопедов и родителей.-СПб.:Дельта,1997.-256с.:ил.
19. Максаков А. И., Тумакова Г. А.Учите играя. – М., 1983
20. Новоторцева Н. В. Рабочая тетрадь по развитию речи на звуки [л], [л']:Логопед. тетрадь:Пособие для воспитателей дет. садов, логопедов, родителей /Худ. Г.В.Соколов,В.Н.Куров.-2-е изд.- Ярославль: Академия развития:Академия,К,1999.-64с.:ил.-(Сер. "Вместе учимся, играем. Практ. приложение").
21. Новоторцева Н. В. Рабочая тетрадь по развитию речи на звуки [с], [с']:Логопед. тетрадь: Пособие для воспитателей дет. садов, логопедов, родителей/Худ. Г.В.Соколов,В.Н.Куров.-2-е изд.- Ярославль: Академия развития:Академия,К,1999.-64с.:ил.-(Сер."Вместе учимся, играем. Практ. приложение").
22. Новоторцева Н. В. Учимся читать: обучение в детском саду и дома. – Ярославль, 1998
23. Парамонова Л. Г. Говори и пиши правильно: Пособие для педагогов и родителей.-СПб.:Дельта,1996.-384с.:ил.-Библиогр.:с.381.
24. Парамонова Л. Г. Правописание, шаг за шагом.- СПб.:Дельта,1998.-208с.:ил.
25. Парамонова Л. Г. Русский язык - правила в стихах.-СПб.:Дельта,1999.-176с.:ил.
26. Пожилеко Е. А. Волшебный мир звуков и слов. – М., 2001
27. Селиверстов В. И. Игры в логопедической работе. – М. 1987
28. Спирова Л.Ф. Особенности звукового анализа у детей с недоразвитием речи. – М., АПН РСФСР, 1957
29. Удальцова Е. И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников. – М., 1989
30. Филичева А.Ф. воспитание у детей правильного произношения. – М., «Просвещение», 1966
31. Хватцев М. Е. Логопедия: Пособие для логопедов и родителей.-М.-СПб.:Аквариум:Дельта,1996.-384с.:ил.
32. Швайко Г. С. Игры и игровые упражнения для развития речи. – М., 1988
33. Шохор-Троцкая М. К. Коррекция сложных речевых расстройств:Сб.упражнений.-М.:ЭКСМО-Пресс:В.Секачев,2000.-35
34. Пресс:В.Секачев,2000.-352с.-(Сер."Практ.логопедия").-Библиогр.:с.351.
35. Шумаева Д. Г. Как хорошо уметь читать. – М., 1997
36. Ястребова А.В., Лазаренко О.И. Хочу в школу!: Система упражнений, формирующих речемыслительную деятельность и культуру устной речи детей.-М.:Аркти,1999.-136с.-(Метод.б-ка).-Библиогр.:с.133.