

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»



**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ
ГРУППЫ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ**

Учебно-методическое пособие

Ставрополь, 2012

УДК 376
ББК 74.3я 73
Л 69

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный
педагогический институт»

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор *С.В. Бобрышов*,
кандидат психологических наук, доцент *Е.С. Слюсарева*,
кандидат исторических наук, доцент *Г.Н. Каменева*

Авторы-составители:

*А.Ю. Кабушко, Т.С. Шеховцова, О.Г. Багнова, О.А. Мальгина,
Ю.Н. Михальченко, Е.Т. Рыжкова, Е.Н. Тараканова*

Л 69 **Логопедическая помощь детям дошкольного возраста с**
нарушениями речи в условиях группы кратковременного
пребывания / Под ред. А.Ю. Кабушко, Т.С. Шеховцовой. –
Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2012. – 136 с.

В учебно-методическом пособии представлены результаты научно-исследовательской работы по реализации вузовского конкурса гранта для поддержки научно-исследовательских проектов студентов и аспирантов. Тема проекта «Организация логопедической помощи детям дошкольного возраста с нарушениями речи в условиях группы кратковременного пребывания». Пособие адресовано студентам, обучающимся по специальности «Логопедия», родителям, воспитывающим детей с нарушениями речи.

УДК 376
ББК 74.3я 73

© Ставропольский государственный
педагогический институт, 2012

Содержание

Введение	4
----------------	---

ГЛАВА 1. ОРГАНИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ

1.1. Организация индивидуальной логопедической помощи детям дошкольного возраста	7
1.2. Организация взаимодействия учителя-логопеда и семьи в процессе предшкольной подготовки детей с речевыми нарушениями ...	18

ГЛАВА 2. ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И ПРОФИЛАКТИКА ДИСГРАФИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ

В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ

2.1. Формирование навыков речевого общения у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями	29
2.2. Обучение грамоте детей старшего дошкольного возраста с наруше- ниями речи и профилактика дисграфических расстройств в условиях группы кратковременного пребывания	40

Рекомендации для родителей	62
----------------------------------	----

Приложения	87
------------------	----

ВВЕДЕНИЕ

Современный этап развития специальной педагогики и системы коррекционно-развивающего сопровождения характеризуется усилением внимания к проблеме своевременного выявления у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья особых образовательных потребностей и оказания специальной помощи.

При этом особого внимания и поддержки со стороны специалистов требуют дети с ограниченными возможностями здоровья, которые по тем или иным причинам не имеют возможности посещать дошкольное образовательное учреждение. Таким детям и их родителям необходима не только помощь со стороны специалистов, но и практика общения дошкольников со своими сверстниками, расширение социального опыта.

Одним из распространённых нарушений в развитии у детей являются нарушения речи, затрудняющие овладение грамотой и родным языком в процессе дальнейшего школьного обучения. Данная проблема осложняется современной ситуацией, сложившейся в дошкольном образовании. Последнее десятилетие XX века характеризовалось сокращением сети ДОУ, стремительным повышением родительской платы за содержание детей в детском саду и снижением охвата детей дошкольным образованием. Данные тенденции привели к нарушению гарантии прав граждан на обеспечение доступности образовательных услуг для всех слоёв населения, к неравным стартовым условиям при поступлении в школу детей из детского сада и из семьи.

При отсутствии возможности посещать дошкольное образовательное учреждение и получать необходимую своевременную логопедическую помощь, дети с нарушениями речи оказываются неготовыми к школьному обучению. В дальнейшем это вызывает многочисленные трудности при овладении школьными дисциплинами, в особенности теми, которые требуют развернутого устного ответа или правильного письменного (диктанты, сочинения). Ребёнок начинает отставать от сверстников, попадая тем самым в разряд неуспевающих, переживает, у него может развиться стойкое нежелание учиться дальше. Следовательно, необходима своевременная логопедическая помощь для подготовки ребёнка к школе.

Актуальным направлением решения проблем и изменения существующей ситуации стало развитие вариативных форм работы с дошкольниками.

В связи с реформированием системы образования во всех регионах России большое внимание уделяется предшкольной подготовке детей. Предшкольное образование рассматривается, с одной стороны, как целенаправленный, организованный социальный процесс обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста 5-7 лет, который выполняет также функцию социального контроля их физического, психологического и интеллектуального состояния перед поступлением в школу. С другой стороны, этот процесс представлен как совокупность особых институциональных практик взаимодействия различных

субъектов: родителей воспитателей, учителей, самих детей. Основными целями введения дошкольного образования являются:

- создание условий для достижения единого старта детей дошкольного возраста при поступлении в первый класс;
- выравнивание уровня развития, интеллектуальной и психологической готовности детей к поступлению в школу как важнейшей составляющей успешности обучения;
- обеспечение преемственности дошкольного и начального общего образования;
- сохранение и укрепление психического и физического здоровья ребёнка; при необходимости коррекция незначительных нарушений в физическом, интеллектуальном, речевом и эмоциональном развитии детей, что позволит психологически подготовить ребёнка к последующему школьному обучению.

Вариативность форм дошкольного образования обеспечивает комплексное выполнение социального заказа на качественную, доступную и эффективную подготовку всех социальных групп дошкольников, не посещающих детский сад. Одной из таких вариативных форм дошкольного образования на современном этапе стали группы кратковременного пребывания детей.

На базе ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт» с 2007г. функционирует группа кратковременного пребывания детей с целью дошкольной подготовки, в рамках деятельности которой предусмотрено оказание детям логопедической помощи.

За годы работы данной группы сложилась собственная система логопедической помощи, продиктованная индивидуальными особенностями каждого ребёнка с нарушениями речи. Основными организационными формами логопедической работы в группе являлись индивидуальные занятия с детьми, а также консультации родителей по вопросам обучения ребёнка в условиях семьи. В дальнейшем на общеобразовательных занятиях в группе усвоенные речевые навыки закреплялись в процессе общения ребёнка с педагогами и сверстниками.

Создание данного пособия было обусловлено необходимостью систематизировать имеющийся опыт логопедической помощи в условиях группы кратковременного пребывания детей с целью дошкольной подготовки на базе ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», а также пополнить его новым содержанием.

Для этого студентами факультета специальной педагогики (специальность «Логопедия») под руководством преподавателей кафедры специальной педагогики и предметных методик к.п.н. А.Ю. Кабушко и к.п.н. Т.С. Шеховцовой было реализовано исследование в рамках студенческого гранта «Разработка и реализация программы логопедической работы с детьми, имеющими отклонения в развитии, в процессе их подготовки к школьному обучению».

В течение 2011-2012 учебного года студенты 5 курса под руководством преподавателей на волонтерской основе вели экспериментальную работу по различным направлениям логопедической помощи. Уже имеющиеся в груп-

пе направления логопедической работы были расширены, а также введены новые, что отражено в соответствующих главах пособия:

1) организация индивидуальной логопедической помощи детям дошкольного возраста (диагностика речи, прогнозирование результатов логопедической работы, составление индивидуальных планов, проведение индивидуальных занятий);

2) организация взаимодействия учителя-логопеда и семьи (этапы работы, традиционные и новые виды и формы взаимодействия на каждом этапе);

3) формирование навыков речевого общения у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями (направления работы, приёмы, игры и упражнения);

4) обучение грамоте детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи и профилактика дисграфических расстройств (условия обучения грамоте, блочная коррекционно-развивающая программа по обучению грамоте, предпосылки дисграфических расстройств).

По каждому направлению разработаны рекомендации для родителей, что также нашло своё отражение в отдельной главе пособия.

Уникальность проекта состояла в том, что студентами – будущими логопедами – был обобщён имеющийся и разработан дополнительный материал по оказанию логопедической помощи детям с различными нарушениями речи в условиях группы кратковременного пребывания с целью предшкольной подготовки. Предложенная система организации логопедической помощи помогла детям, не посещавшим дошкольные образовательные учреждения, максимально преодолеть имеющиеся нарушения речи и адаптироваться к новой среде – учебной, полноценно общаться как со сверстниками, так и с педагогами.

ГЛАВА 1. ОРГАНИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ

1.1. Организация индивидуальной логопедической помощи детям дошкольного возраста

Группы кратковременного пребывания посещают дети, которые по разным причинам не включены в систему дошкольного образования. Большинство таких детей имеют нарушения в психофизическом развитии. Несмотря на ограниченность времени пребывания в этих группах, ребёнок с психофизическими нарушениями нуждается в помощи со стороны дефектолога и логопеда.

Дети с нарушениями речи с первых дней нахождения в группах кратковременного пребывания нуждаются в комплексной психолого-педагогической и медицинской помощи. Несмотря на достаточное общее развитие, основные затруднения они испытывают в овладении грамотой.

Подготовка к обучению в школе детей с нарушениями речи подробно исследована в работах Г.А. Каше, Т.Б. Филичевой, Г.А. Волковой, Г.В. Чиркиной и др. В качестве основных проблем выделяются трудности усвоения школьных навыков: чтения, письма, счёта, а также проблемы адаптации к режиму школы, быстрая утомляемость, низкая работоспособность.

Известно, что у детей с тяжелыми нарушениями речи к числу проблем также относятся замедленность приема и переработки информации, недостаточность моторного развития; низкий темп и уровень психических процессов; несформированность мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сферы; снижение произвольности психических процессов, ослабление произвольного регулирования деятельности и поведения, слабости словесного опосредования, задержка формирования понятий [17].

Детей, посещающих группы кратковременного пребывания, подразделяют на три группы:

- слабо подготовленные дети (те, с которыми никто не занимался ранее);
- средне подготовленные дети (те, с которыми время от времени занимались родители);
- хорошо подготовленные дети (те, с которыми занимались специалисты в кружках или на дому).

В этих условиях в структуре каждого дня посещения ребёнком специальной группы предшкольного образования должно быть отведено место для коррекционно-педагогической работы и предусмотрены формы, методы и приёмы дифференцированного подхода к детям.

Коррекционно-педагогический процесс направлен на преодоление и предупреждение нарушений развития, а также на формирование определенного круга знаний и умений, необходимых для успешной подготовки детей к обучению в общеобразовательной школе. Одной из важных задач является коррекция развития речи, как залог успешного обучения детей в школе. Ос-

новной организационной формой коррекционно-педагогической работы являются индивидуальные занятия с детьми.

Индивидуальная коррекционно-педагогическая работа с детьми, имеющими нарушения речи, направлена на преодоление или ослабление негативных тенденций развития, предупреждение вторичных отклонений в развитии и профилактику трудностей на начальном этапе обучения [1].

Одной из составных частей коррекционно-педагогического процесса является логопедическая помощь.

Теоретический анализ научной литературы [6, 7] показал, что вопросы оказания логопедической помощи детям, посещающим группы кратковременного пребывания, являются на настоящий момент актуальными и недостаточно разработанными.

В РАМКАХ ПРОВЕДЕННОГО ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ БЫЛА АПРОБИРОВАНА МОДЕЛЬ организации логопедической помощи детям с нарушениями речи в условиях группы кратковременного пребывания детей с целью предшкольной подготовки на базе ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт».

Решалась следующая группа задач:

1. Определить критерии и уровни речевого развития детей старшего дошкольного возраста, посещающих группу кратковременного пребывания.

2. Подобрать методики диагностики уровня речевого развития детей дошкольного возраста.

3. Разработать и апробировать индивидуальные планы логопедической помощи детям в условиях группы кратковременного пребывания.

4. Осуществить количественный и качественный анализ полученных экспериментальных данных.

5. Выявить эффективность организации логопедической помощи детям в условиях группы кратковременного пребывания.

Логопедическая помощь (греч. *logos* слово, речь + *paideia* – воспитание, обучение) – вид медико-педагогической помощи, оказываемой лицам, страдающим расстройствами речи функционального или органического происхождения (дислалии, логоневрозы, афазии, дизартрии и др.) [13].

В структуру логопедической помощи, оказываемой в группе кратковременного пребывания, входили следующие разделы:

1) диагностика речевых нарушений;

2) прогнозирование речевого развития детей и результатов коррекционной работы;

3) коррекция речевых нарушений;

4) профилактика речевых нарушений.

Осуществляя **диагностику** речевых нарушений мы опирались на работы О.В. Грибовой [4], Г.В. Чиркиной [12], Т.Б. Филичевой [15].

Целью диагностики речевых нарушений является определение путей и средств коррекционно-развивающей работы и возможностей обучения ребенка на основе выявления у него несформированности или нарушений в речевой сфере. Диагностическими задачами являются:

- 1) выявление объёма речевых навыков;
- 2) сопоставление его с возрастными нормами, с уровнем психического развития;
- 3) определение соотношения дефекта и компенсаторного фона речевой активности и других видов психической деятельности;
- 4) анализ взаимодействия между процессом овладения звуковой стороной речи, развитием лексического запаса и грамматического строя;
- 5) определение соотношения импрессивной и экспрессивной речи.

В констатирующем эксперименте приняло участие 19 детей старшего дошкольного возраста, посещающих группу кратковременного пребывания.

На основании теоретического исследования были выделены критерии изучения речевого развития детей дошкольного возраста:

- 1) сформированность навыков правильного звукопроизношения;
- 2) сформированность слоговой структуры слова;
- 3) сформированность фонематического слуха;
- 4) становление навыков звукового анализа и синтеза;
- 5) сформированность лексического строя речи;
- 6) сформированность грамматического строя речи;
- 7) уровень развития связной речи.

Для экспериментального исследования речевого развития детей, посещающих группу кратковременного пребывания, были использованы методики исследования речи и оценки результатов исследования, предложенные в разработках Козиной И.В. [9]. Комплекс данных методик (приложение 1) позволил нам диагностировать сформированность устной речи детей дошкольного возраста, посещающих группу кратковременного пребывания.

На основании выделенных критериев были определены уровни сформированности устной речи у детей дошкольного возраста в целом. Шкала оценки включала в себя три уровня сформированности устной речи у дошкольников: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень (от 31 до 35 баллов) – в устной речи ребёнка отсутствуют нарушения звукопроизношения. Отмечается безукоризненное произношение всех звуков в любых речевых ситуациях, высокий уровень развития фонематического слуха, самостоятельное и безошибочное владение навыками языкового анализа и синтеза, выделение заданного звука из слова, верное определение количества звуков в слове. Ребенок без значительных трудностей называет предметы одним словом, цвета, формы предметов, также правильно называет по картинкам кто, что делает, кто как передвигается, кричит, что свидетельствует о высоком уровне развития лексического строя речи. Самостоятельно справляется с заданиями на изменение существительных по падежам, числам, на различные способы словообразования, что свидетельствует о сформированности грамматического строя речи. Отмечается высокий уровень развития связной речи – ребенок самостоятельно, без нарушения лексико-грамматических норм пересказывает тексты, полностью передавая их содержание и соблюдая связность, последовательность изложения, употребляя разнообразные языковые средства в соответствии с текстом произведения.

Средний уровень (от 21 до 30 баллов) – в устной речи ребёнка один – два звука произносятся правильно изолированно и отраженно, но иногда подвергаются искажениям или заменам (недостаточно автоматизированы), может быть нарушено звукопроизношение трех – пяти звуков. Отмечается средний уровень развития фонематического слуха, где ребенок может допускать ошибки, но они исправляются им самостоятельно. Навык языкового анализа и синтеза, в целом, сформирован; ребенок допускает одну–две ошибки, которые исправляются самостоятельно. Ребенок называет предметы одним словом, цвет, форму, признаки, действие, однако наблюдаются единичные ошибки, которые исправляются ребенком самостоятельно или с помощью уточняющего вопроса, что свидетельствует о среднем уровне сформированности лексического строя речи. Некоторые задания выполняются с помощью стимуляции, расширения инструкции, уточнения вопроса, подсказки. Отмечаются ошибки словоизменения и словообразования, ребенок использует помощь исследователя в виде наводящих и уточняющих вопросов. Пересказ составляется с незначительной помощью (побуждение, стимулирующие вопросы), в основном соблюдаются грамматические нормы, отмечаются отдельные нарушения связного воспроизведения текста, единичные случаи поиска слов, отсутствие художественно – стилистических элементов, недостаточная развернутость высказывания, в единичных случаях – пропуск частей текста без искажения смысла, бедность и однообразие употребляемых языковых средств, нарушения структуры предложений, что свидетельствует о среднем уровне развития связной речи.

Низкий уровень (от 0 до 20 баллов) – в устной речи ребёнка отмечаются множественные нарушения звукопроизношения, отмечается низкий уровень развития фонематического слуха, навыки языкового анализа и синтеза не сформированы. Отмечается бедный словарный запас, нарушение грамматического строя речи на уровне словоизменения, словообразования, синтаксиса. Имеются нарушения связной речи: пересказ не доступен или несамостоятелен (односложные ответы на наводящие вопросы), связность изложения была нарушена, отмечаются значительные сокращения текста или искажения его смысла, повторы, аграмматизмы. Наблюдается невыполнение заданий, отказ от выполнения предложенных заданий.

Диагностика нарушений речи проводилась по этапам, выделенным Г.В. Чиркиной и Т.Б. Филичевой: ориентировочный, дифференцировочный, основной и заключительный (уточняющий) этапы.

Ориентировочный этап включал следующие разделы:

1. Беседа с родителями.

Формами работы на ориентировочном этапе являются: сбор анамнеза проводится путем беседы с родителями о пренатальном, натальном и постнатальном развитии ребенка. Выясняется течение беременности, перенесенные заболевания матери, наследственные заболевания родителей, различные вредности во время беременности. Отмечается протекание родов, состояние ребенка в первые дни после них, перенесенные заболевания, особенности раннего развития. Родителям также предлагаются анкеты и опросники.

2. Изучение документации.

Кроме ответов родителей логопед обязательно изучает специальную документацию, в первую очередь – медицинскую. Важна преемственность в работе различных специалистов: невропатолога, педиатра, отоларинголога, хирурга, окулиста и других.

3. Знакомство и беседа с ребёнком.

В ходе беседы логопед устанавливает с ребёнком контакт и составляет первичную картину речевого расстройства.

Задачами *дифференцировочного этапа* являются: обследование когнитивных и сенсорных процессов с целью ограничения детей с первичной речевой патологией от сходных состояний, обусловленных нарушением слуха, зрения, интеллекта; а также обследование речедвигательной сферы, исследование произвольной моторики пальцев рук и обследование общей моторики.

Имея информацию о сохранности слуха и интеллекта ребёнка, логопед на этом этапе основное внимание уделяет обследованию речедвигательной сферы и проводит:

1) Обследование мимической мускулатуры (нахмурить брови, поднять брови, легко сомкнуть веки, закрыть правый глаз, затем левый, подмигнуть, надуть щеки и т.д.)

2) Обследование состояния моторики артикуляционного аппарата (сомкнуть губы, округлить губы, вытянуть губы в трубочку, сделать хоботок, растянуть губы в улыбку и удержать позу, широко раскрыть рот, положить широкий язык на нижнюю губу, затем на верхнюю, сделать иголочку, качели и т.д.)

3) Исследование произвольной моторики пальцев рук.

4) Обследование общей моторики.

Задачей основного этапа является обследование всех сторон речи. Общепринятыми направлениями логопедической диагностики являются:

1) Обследование звукопроизносительной стороны речи;

2) Обследование понимания речи;

3) Обследование фонематического восприятия, интонационного восприятия;

4) Обследование слоговой структуры слова, ритмоинтонационного оформления высказывания;

5) Обследование лексического запаса;

6) Обследование грамматического строя речи;

7) Обследование связной речи.

На *заключительном* этапе проводится динамическое наблюдение за ребёнком в условиях специального обучения и воспитания.

Анализ полученных в ходе констатирующего эксперимента данных показал, что из 19 детей, зачисленных в группу кратковременного пребывания, 10 – имеют высокий уровень речевого развития и не нуждаются в логопедической помощи. У 5 человек отмечается средний уровень и у 4 – низкий уровень речевого развития, что свидетельствует о различных нарушениях речи и необходимости оказания логопедической помощи.

Количественные данные по каждой методике, полученные на констатирующем этапе экспериментальной работы, были обработаны и занесены в таблицу (приложение 2).

Качественный анализ показал, что дети, демонстрирующие низкий и средний уровни, имеют различные нарушения звукопроизношения, проявляющиеся в заменах, отсутствиях, искажениях, недостаточной автоматизации и дифференциации. Также имелись искажения структуры слов различной звуко-слоговой сложности, замедление темпа их воспроизведения, запинки; недоразвитие или нарушения фонематического слуха и языкового анализа и синтеза; недостаточность словарного запаса; аграмматизмы; недоразвитие связной речи, проявляющиеся в несвязности текста, в сокращениях, использовании помощи педагога; отсутствие художественно – стилистических элементов, недостаточная развёрнутость высказывания.

Таким образом, по результатам диагностики нами была отобрана группа детей, имеющих речевые нарушения (средний и низкий уровни речевого развития) и нуждающихся в оказании логопедической помощи.

После комплексного обследования планируется логопедическая работа с детьми, базирующаяся на **прогнозировании** речевого развития ребёнка и результатов коррекционной работы.

В широком смысле под прогнозированием понимают разработку прогноза – вероятностного суждения о состоянии какого-либо явления в будущем. В узком смысле прогнозирование выступает как специальное научное исследование перспектив развития какого-либо явления, преимущественно с количественными оценками и с указанием большего или меньшего определенных сроков изменения этого явления [17].

Мы придерживаемся определения, которое даёт Б.С. Гершунский: «Педагогическое прогнозирование – это специально организованный комплекс научных исследований, направленный на получение достоверной опережающей информации о развитии соответствующих педагогических объектов с целью оптимизации содержания, методов, средств и организационных форм учебно-воспитательной деятельности» [3, с.198].

Л.А. Регуш [14] выделила три стадии педагогического прогнозирования:

- 1) предпрогнозирование;
- 2) собственно прогнозирование;
- 3) постпрогнозирование.

На стадии предпрогнозирования педагог осуществляет следующие действия, направленные на получение предпрогнозной (текущей) информации:

- решает, что следует прогнозировать в деятельности, т.е. какие объекты и субъекты педагогической действительности поддаются прогнозированию и подлежат педагогическому обоснованию;
- осуществляет выбор оснований прогнозирования;
- определяет цель и задачи получения информации о будущем времени прогнозирования;

- анализирует исходное состояние объекта (субъекта), прогнозирования, выявляет его сущность, причины, его породившие, учитывая факторы прогнозного фона, опирается на данные о состоянии объект (субъекта) в прошлом.

На стадии собственно прогнозирования перед педагогом стоят задачи, направленные на получение опережающей информации, то есть на представление преобразованного объекта с учётом полученной текущей информации:

- выдвинуть гипотезу относительно предполагаемых результатов прогнозирования;

- установить причинно-следственные связи;

- осуществить поиск и выбор методов прогнозирования;

- осуществить моделирование с целью получения прогноза.

На третьей стадии – постпрогнозировании, педагог по итогам проведенного процесса педагогического прогнозирования оценивает степень достоверности и точности прогностических данных, а также уточняет прогностические модели (благодаря опросу других лиц), вырабатывает конкретные практические рекомендации с целью преобразования объекта (субъекта) педагогического прогнозирования. Практические предложения на основе прогнозных данных необходимы для определения последовательности действий педагога в конкретной педагогической ситуации.

По результатам диагностики на каждого ребёнка с нарушением речи, посещающего группу кратковременного пребывания, была заведена индивидуальная речевая карта, куда были занесены данные состояния устной речи на начало года, и составлен логопедический прогноз на предстоящий период коррекционной работы (приложение 3).

Коррекция речевых нарушений предусматривает коррекционно-воспитательную работу с детьми, имеющими разный уровень речевого развития.

По итогам диагностики и с учётом логопедических прогнозов нами были разработаны индивидуальные планы логопедической работы (приложение 4), при составлении которых мы опирались на следующие принципы [5]:

1. Принцип единства развития речи и психических процессов. Речь тесно взаимодействует с такими психическими процессами, как восприятие, память, внимание, мышление, воображение. Опора на эти психические процессы и использование методов, которые их активизируют, является эффективным путём логопедической работы.

2. Принцип системности. Опирается на представление о речи как о сложной функциональной системе, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии. В связи с этим, изучение речи, процесса её развития и коррекции нарушений предполагает воздействие на все компоненты речевой функциональной системы.

3. Принцип комплексности. Речевые нарушения во многих случаях включаются в синдром нервных и нервно – психических заболеваний (например, дизартрия, алалия, заикание и др.). Устранение речевых нарушений в

этих случаях должно носить комплексный, медико-психолого-педагогический характер.

4. Принцип развития. Предполагает выделение в процессе логопедической работы тех задач, трудностей, этапов, которые находятся в зоне ближайшего развития ребёнка. Исследование детей с нарушениями речи, а также организация логопедической работы с ними осуществляются с учетом ведущей деятельности ребенка (предметно-практической, игровой, учебной).

5. Онтогенетический принцип. Предполагает разработку методики коррекционно-логопедического воздействия с учётом последовательности появления форм и функций речи, а также видов деятельности ребёнка в онтогенезе.

6. Принцип обходного пути, т. е. формирования новой функциональной системы в обход пострадавшего звена.

7. Принцип учёта этиологии и механизмов нарушений (этиопатогенетический принцип). Возникновение речевых нарушений во многих случаях обусловлено сложным взаимодействием биологических и социальных факторов. Для успешной логопедической коррекции речевых нарушений большое значение имеет установление в каждом отдельном случае этиологии, механизмов, симптоматики нарушения, выделение ведущих расстройств, соотношения речевой и неречевой симптоматики в структуре дефекта.

8. Принцип индивидуального и дифференцированного подхода. Предполагает учет индивидуальных особенностей каждого ребенка, принимая во внимание структуру дефекта, подбирая дифференцированный подход к коррекции речи ребёнка.

Индивидуальные планы логопедической работы состояли из разделов коррекции в соответствии со сторонами речи как системы:

I. Звукослоговая сторона.

II. Лексическая сторона.

III. Грамматическая сторона.

IV. Связная речь.

Как правило, у детей в той или иной степени были нарушены все стороны речи. Для коррекции каждой нарушенной стороны планы включали подробное перечисление всех проблемных аспектов. Так, в каждом разделе были выделены подразделы, которые требовали логопедического воздействия у конкретного ребёнка. Например, раздел «Звукослоговая сторона» мог включать: звукопроизношение, фонематический слух, звуковой анализ и синтез, слоговую структуру слова в зависимости от речевого нарушения. В планах указывался вид логопедической помощи: коррекция (исправление), развитие или формирование той или иной стороны речи или её подраздела.

Отметим, что все 9 детей имели нарушения звукопроизношения: от единичных (нарушен один звук) до множественных (нарушены звуки разных групп). При наличии нескольких нарушенных звуков мы отражали в индивидуальном плане последовательность их коррекции.

После разработки индивидуальных планов логопедической помощи нами была проведена их апробация. В течение года в соответствии с разрабо-

тантными планами 2-3 раза в неделю с детьми проводились индивидуальные занятия по 20-25 минут. Частотность и время занятий определялись видом речевого нарушения и индивидуальными особенностями ребёнка. Конспекты занятий представлены в приложении 5. Занятия предполагали индивидуальный подход к каждому ребёнку, заключающийся в учёте интересов и способностей ребёнка, и носили комплексный характер, включая реализацию следующих задач:

- 1) коррекция звукопроизношения;
- 2) развитие или коррекция слоговой структуры слова;
- 3) развитие фонематического слуха;
- 4) формирование звукового анализа и синтеза;
- 5) развитие лексического строя речи;
- 6) развитие грамматического строя речи;
- 7) формирование и развитие связной речи.

Основы коррекционного обучения детей с речевыми нарушениями разработаны в психолого-педагогических исследованиях Р.Е. Левиной, Б.М. Гриншпун, Л.Ф. Спириной, Н.А. Никашиной, Г.В. Чиркиной, Н.С. Жуковой, Т.Б. Филичевой, А.В. Ястребовой и др.

Формирование звуковой стороны речи включало комплекс подготовительных артикуляционных упражнений, коррекцию произношения дефектных звуков, слоговой структуры слова, развитие фонематического слуха, формирование первоначальных навыков звукового анализа и синтеза.

Нами проводилась работа по выделению звука из ряда звуков, слога с заданным звуком из ряда других слогов, определению наличия звука в слове, ударного гласного в слове и начального сочетания, выделению гласного звука в прямом слоге и односложных словах. Последовательность и сроки изучения определялась индивидуальными особенностями звуковой стороны речи детей.

Дети учились анализировать слова, называть звуки, слова вразбивку, самостоятельно объединять звуки в слова. Вся эта работа проводилась с широким использованием игровых ситуаций.

Упражнения в звуковом анализе и синтезе с опорой на чёткие кинестетические и слуховые ощущения, в свою очередь, способствовали овладению звуками речи. Это имеет большое значение для введения в речь поставленных или уточненных в произношении звуков.

На этапах окончательного закрепления правильного произношения каждого из изучаемых звуков и слов различного звукослогового состава материал коррекционных упражнений мы подбирали с учётом одновременного развития лексических и грамматических элементов речи.

При развитии слухового внимания и осознанного восприятия речи мы учили детей понимать и различать:

- а) предмет, его части, признак и назначение;
- б) направление действий и местонахождение предмета;
- в) переходность действия на предмет с указанием его признака;
- г) направление действия на предмет или на его назначение.

Развитие словарного запаса предполагало усвоение предметного, предикативного и атрибутивного словаря, закрепление навыков понимания и практического употребления в самостоятельной речи существительных с суффиксами, понимание различных оттенков значений слов.

При формировании грамматического строя языка детей обучали умению анализировать наглядную ситуацию и выделять из неё предмет и действие, широко использовать демонстрацию действий. Постепенно в процессе работы закрепляли практическое употребление в речи винительного, дательного, родительного, творительного и предложного падежей.

При формировании связной речи у детей особое внимание уделялось составлению рассказа по картинке, по представлению и по плану, данному логопедом, также пересказу и рассказу по сериям сюжетных картинок.

Профилактика речевых нарушений как одно из направлений логопедической помощи включает в себя несколько этапов [11].

Первичная профилактика предполагает генетическое консультирование родителей по прогнозу тяжести заболевания и риска его повторного возникновения, уточнение способов профилактики заболевания и его оптимальной коррекции. Ранняя коррекционно–педагогическая работа с ребёнком необходима с первых дней жизни, так как нарушение развития одних функций приводит к вторичной задержке формирования других и в дальнейшем к педагогической запущенности.

Вторичная профилактика включает в себя предупреждение перехода речевых расстройств в хронические формы, а также предупреждение последствий речевой патологии.

Основным направлением третичной профилактики является глубокий учёт личностных возможностей и интересов каждого ребенка. У таких детей должна быть возможность выбора с помощью специалистов такого пути обучения, который позволит достичь наилучших результатов.

По результатам логопедической работы, проводимой в течение 8 месяцев, нами была проведена повторная диагностика развития устной речи для определения эффективности оказанной индивидуальной логопедической помощи. Диагностика уровня речевого развития проводилась с использованием того же диагностического инструментария, что и на констатирующем этапе экспериментального исследования.

Количественные данные по каждой методике, полученные на контрольном этапе экспериментальной работы, были обработаны и занесены в таблицу (приложение 2). Качественный анализ показал, что у всех детей, имевших на начало учебного года низкий и средний уровни речевого развития, отмечается положительная динамика. Так, речевые нарушения были полностью преодолены у 3 детей, продемонстрировавших высокий уровень речевого развития. Еще трое детей значительно приблизились к верхней границе среднего уровня. Дети, ранее демонстрировавшие низкий уровень развития устной речи, поднялись на средний уровень.

Таким образом, повторная диагностика сформированности устной речи детей дошкольного возраста, посещающих группу кратковременного пребы-

вания, показала, что составленные логопедические прогнозы и построенные на их основе планы индивидуальной логопедической помощи в соотношении каждого ребёнка оказались верными, а оказанная логопедическая помощь – эффективной.

Безусловно, эффективность логопедической помощи в условиях группы кратковременного пребывания во многом зависит и от того, как осуществляется преемственность деятельности всех специалистов в целях реализации основных задач обучения, как организовано взаимодействие логопеда с родителями детей, посещающих группу кратковременного пребывания. Эти аспекты будут рассмотрены в следующих главах пособия.

Литература:

1. Борозинец Н.М., Евмененко Е.В., Жукова С.В., Шеховцова Т.С. Организация и содержание предшкольной подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях группы кратковременного пребывания/ Психолого-педагогическая поддержка жизнедеятельности ребёнка в условиях предшкольного образования (Часть II) (рекомендации для родителей, воспитателей, учителей) // Под общей ред. Н.Б. Ромаевой. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008.

2. Борозинец Н.М., Евмененко Е.В., Полчанинова О.Н. Психолого-педагогическое сопровождение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в условиях предшкольного образования: учебное пособие. – Ставрополь, 2009.

3. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: учебное пособие. – М: Флинта, 2003. – 768 с.

4. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: Методическое пособие – М., 2005.

5. Диагностика и коррекция речевого развития детей раннего возраста / Под ред. Л.С. Сековец. – Н.Новгород, 2005.

6. Езопова С.А. Предшкольное образование, или образование детей старшего дошкольного возраста: инновации и традиции // Дошкольная педагогика. – 2007. – №6. – С. 8-10.

7. Зима Е.Г. Особенности предшкольного образования в современном российском обществе. – М, 2005.

8. Иншакова О.В. Альбом для логопеда. – М., 2008.

9. Козина И.В. Схема обследования дошкольников с общим недоразвитием речи // Логопед. – 2005. – №6. – С. 22 – 37.

10. Константиновский Д.В. Предшкольное образование: проблемы и решения // Народное образование – 2007. – №4. – С. 5-8.

11. Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М., 2002.

12. Методы обследования речи детей. / Под ред. Г.В.Чиркиной – М., 2003.

13. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие // Под ред. Т.В. Волосовец. – М., 2002.

14. Регуш, Л. А. Прогностическая способность учителя и ее диагностика /Л.А. Регуш – Л.: ЛГПИ, 1989. – 88 с.

15. Филичева Т.Б. Принципы, методы, организация психолого-педагогического обследования детей / Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой. – М., 2003.

16. Философский энциклопедический словарь /Под ред. С.С. Аверинцева и др. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 812с.

17. Шашкина Г.Р., Зернова Л.П. Логопедическая работа с дошкольниками. – М., 2003.

1.2. Организация взаимодействия учителя-логопеда и семьи в процессе предшкольной подготовки детей с речевыми нарушениями

Первыми педагогами ребёнка являются его родители. Семья – важный социальный институт ребёнка, из неё он получает свой опыт общения, и она оказывает большое влияние на его развитие. В семье формируются его нравственные качества, отношение к миру людей, представления о характере отношений и связей.

Во многих семьях часто встречаются дети с речевыми нарушениями, и логопеду очень важно установить правильный контакт с ней и наладить отношения сотрудничества, особенно когда речь идёт о подготовке ребёнка к школе. Здесь необходимо учитывать такие особенности как: несформированность у детей с нарушениями речи потребности в общении с взрослыми и сверстниками; недостаточная сформированность адекватных способов усвоения общественного опыта; недостаточность знаний и представлений об окружающем мире, низкий уровень интереса и активности в нём (низкая познавательная активность); задержка или качественное своеобразие формирования ведущей деятельности на разных этапах развития (эмоциональное общение с взрослым, предметная, игровая, учебная деятельность); позднее начало, замедленный темп или качественное своеобразие формирования основных психологических новообразований раннего, дошкольного и школьного возраста (ходьба, речь, восприятие, воображение, письмо); недостаточность моторного развития (несформированность ведущей руки, слабость мышц, трудности при переключении с движения на движение, общая моторная неловкость, нарушение зрительно-двигательной координации); низкий уровень развития психических процессов (внимания, восприятия, памяти, мышления).

Естественно, что огромная роль в процессе подготовки детей к школе принадлежит учителю-логопеду, но ни одна педагогическая система не может быть в полной мере эффективной, если в ней не задействована семья. Взаимодействие с семьёй ребёнка является одной из важнейших и в то же время сложных сторон деятельности логопеда.

Проблема конструктивного взаимодействия учителя-логопеда с семьёй очень актуальна. Е.А. Кизимова [3] указывает, что понятие «взаимодействие с семьёй» нужно отличать от понятия «работа с родителями», поскольку второе – составная часть первого. Взаимодействие – не только распределе-

ние задач между участниками процесса для достижения единой цели, это обязательно ненавязчивый, опосредованный контроль или обратная связь.

Постоянная занятость родителей, непонимание ими важности заниматься развитием речи детей, недостаточная компетентность – основные причины создавшейся в настоящий момент ситуации. И.В. Еремеева считает, что задача учителя-логопеда рассказать, объяснить, научить, то есть поделиться профессиональными навыками и умениями и при этом заинтересовать и даже заинтриговать [1].

Традиционно семья воспринимается как естественная среда, обеспечивающая гармоничное развитие и социальную адаптацию ребенка. Семья для ребенка является первоначальным источником общения. Здесь же у него возникает чувство доверия к окружающему миру, к близким людям, а уже на этой почве появляются любопытство, любознательность, познавательная и речевая активность и многие другие личностные качества. Семья обладает высоким потенциалом в оказании помощи ребенку, в том числе и для подготовки к школе [4].

Внимание специалистов к проблеме семьи обусловлено не только профессиональным интересом, но и трудностями, которые она испытывает в развитии. Особое положение в этом вопросе занимают семьи, воспитывающие детей с нарушениями речи, так как для них характерно проявление трудностей. Такие семьи особенно нуждаются в оказании им различной помощи. Многие семьи, обеспокоенные возникшими проблемами, пытаются разрешить их собственными силами. Однако основная масса родителей остается безынициативной и беспомощной в отношении разрешения проблем своих детей.

В работах И. В. Гребенникова, А. М. Низовой, Г. И. Легенького, Н. П. Харитоновой и других авторов в 60-70-е годы XX века изучалась эффективность форм и методов оказания педагогической помощи семьям. К концу 80-х годов был накоплен опыт педагогического просвещения родителей.

Логопед А.А. Синько [6] рекомендует с целью педагогического просвещения родителей использовать как словесные формы (беседы, консультации, родительские собрания), так и наглядные. Беседы и консультации должны быть направлены в основном на семьи, не справляющиеся с воспитательной и образовательной функцией. Ведущая роль в них принадлежала педагогу. Темы, рассматриваемые во время бесед и консультаций, предлагались педагогом и велись в направлении, которое ему казалось необходимым. Общие и групповые родительские собрания также оставляли родителей в роли пассивных слушателей. Наглядная пропаганда оформлялась педагогами в виде стендов, тематических выставок и т.д. тоже по своему усмотрению. Родители знакомились с ней чисто механически, когда забирали или приводили детей в группу.

Проведенный А.А. Синько [6] анализ традиционных форм работы логопеда с семьей в детском саду показал, что:

- 1) работа с родителями должна вестись дифференцированно, с учетом особенностей ребенка и семьи;

- 2) родители должны обязательно влиять на педагогический процесс. Они привлекались только к осуществлению организационных моментов.

Глубокие изменения во взаимодействии семьи и образовательного учреждения произошли в 90-е годы. Это было связано с реформой образования, которая отразилась и на всей системе. Начали разрабатываться новые подходы к сотрудничеству с родителями, которые базируются на взаимосвязи двух систем – образовательного учреждения и семьи.

Практика показывает, что осознанное включение родителей в совместный с учителем-логопедом педагогический процесс, уход от дистанцирования родителей от образовательного учреждения позволяет значительно повысить эффективность работы. Создание единого пространства речевого развития ребенка невозможно, если усилия учителя-логопеда и родителей будут осуществляться независимо друг от друга, и обе стороны останутся в неведении относительно своих планов.

Следовательно, к основным направлениям совместной деятельности следует отнести:

- формирование мотивированного отношения родителей к коррекционным занятиям дошкольников с нарушениями речи;
- разработка и апробация различных содержательных и структурных вариантов взаимодействия семьи и учителя-логопеда как способа повышения эффективности коррекционно-воспитательного потенциала образовательного процесса;
- установление партнерских отношений с семьей каждого ребенка;
- объединение усилий учителя-логопеда и родителей для развития и воспитания ребенка;
- создание атмосферы общности интересов, эмоциональной взаимоподдержки и взаимопроникновения в проблемы друг друга;
- повышение психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах речевого развития ребенка;
- оказание помощи родителям в выполнении ими воспитательных и коррекционных функций, поддержка в них уверенности в собственных педагогических возможностях;
- обучение родителей конкретным приемам логопедической работы.

Не менее важно выявлять потребности родителей в педагогической поддержке, какая помощь и в чём именно им необходима, готова ли семья к активному взаимодействию. Нужно выбрать, какие формы взаимодействия с родителями наиболее эффективнее использовать в работе учителя-логопеда.

Выбор форм работы с семьей определяется условиями семейного воспитания. Изучение условий семейного воспитания проводится по следующим направлениям:

1. Общие условия семейного воспитания: состав семьи, занятие родителей, уровень их педагогической и общей культуры, материальные и санитарно-гигиенические условия, нравственные устои семьи, наличие в семье детей с нарушениями речи и подробные сведения о них.

2. Характер отношений в семье: психологический климат в семье, отношение родителей с детьми и друг с другом, отношение детей между собой, особенности отношений, общение в семье.

3. Поведение и деятельность ребенка в семье: участие в домашнем труде, выполнение режима дня, учебная деятельность и увлечения.

4. Характер воспитания в семье: основные методы воспитания, особенности использования метода поощрения и наказания, контроль поведения ребенка, фиксирование привычек.

5. Формы общения с ребенком, отношение к его дефекту.

6. Характер участия разных членов семьи в коррекционно-развивающем воздействии на ребенка [5].

Отчётливо представляя предстоящую сложность работы логопеда с родителями, нами была выдвинута следующая гипотеза исследования: если организовать взаимодействие с родителями последовательно, комплексно, с индивидуальным подходом и в режиме реального времени, то родители смогут лучше сотрудничать с логопедом и быстрее достигнуть положительных результатов в коррекции речи ребёнка.

Наше исследование складывалось из этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Цель констатирующего эксперимента – выявить уровень готовности родителей детей с нарушениями речи к сотрудничеству с логопедом.

Для проведения эксперимента мы выделили критерии исследования:

1. Когнитивный:

- наличие у родителей знаний о ходе нормального речевого развития;
- понимание родителями наличия речевого нарушения ребенка.

2. Мотивационный:

- наличие желания помочь своему ребенку;
- понимание необходимости взаимодействия со специалистом;
- обладание устойчивым желанием узнать о формах помощи подробнее.

3. Эмоциональный:

- наличие адекватного родительского отношения к своему ребенку.

Для исследования организации взаимодействия учителя-логопеда и семьи в процессе дошкольной подготовки детей с нарушениями речи нами были использованы следующие: составление диагностических маршрутов для родителей, анкетирование родителей, тест-опросник родительского отношения (приложение 6).

В соответствии с указанными выше критериями исследования нами были определены 4 уровня готовности к сотрудничеству со специалистом.

Высокий уровень (50-38 баллов). Обладание определенным минимумом теоретических знаний о нормальном ходе речевого развития ребенка, понимание речевого нарушения ребенка, желание их исправить, понимание необходимости и цели взаимодействия с учителем-логопедом, наличие устойчивого мотива и желания узнать о формах помощи подробнее.

Выше среднего уровень (37-24 баллов). Обладание определенным минимумом теоретических знаний о нормальном ходе речевого развития ребенка, осознание наличия проблем в речевом развитии ребенка, самостоятельное осуществление попыток по их решению, но не всегда

понимание возможности оказания помощи своему ребенку в домашних условиях и цели взаимодействия с логопедом.

Средний уровень (23-12 баллов). Родители видят речевую проблему у ребенка, но не всегда принимают меры по её преодолению, так как нет определенного запаса теоретических знаний, понимания важности взаимодействия с учителем-логопедом и возможностей оказания помощи своему ребенку в домашних условиях.

Низкий уровень (11-0 баллов). Родители не видят проблем в речевом развитии своего ребенка, по причине того, что нет достаточных знаний, не оказывают ему соответствующей помощи, не понимают смысла и цели взаимодействия с учителем-логопедом, либо вообще выражают нежелание к сотрудничеству.

Количественный анализ данных констатирующего эксперимента показал, что 11% родителей (1 человек) демонстрируют низкий уровень готовности к сотрудничеству с логопедом, 78% (7 человек) – средний уровень и 11% родителей (1 человек) – уровень выше среднего.

Обобщив данные констатирующего эксперимента, мы выявили следующие качественные показатели представлений родителей о взаимодействии с логопедом:

- знания родителей о ходе нормального речевого и физического развития детей неточны, противоречивы, а иногда отсутствуют;
- абсолютно все родители понимают, что у их ребёнка есть речевое нарушение;
- все родители желают помочь своему ребёнку в коррекции речи, но крайне мало считают, что могут это сделать в домашних условиях;
- большая часть из родителей понимает необходимость взаимодействия со специалистом;
- в большей части случаев отсутствует желание узнать о формах помощи подробнее;
- большинство родителей (8 человек) относятся к шкале «Принятие-отвержение», из которых 3 принимают своего ребёнка, 4 находятся посередине, 1 – отвергают.

Опираясь на данные констатирующего эксперимента, мы сформулировали цель и задачи формирующего эксперимента.

Цель формирующего эксперимента – организация взаимодействия учителя-логопеда и родителей в процессе дошкольной подготовки детей с речевыми нарушениями на основе традиционных форм работы и с подключением новых.

Задачи формирующего эксперимента:

1. Привлечь родителей к участию в коррекционном процессе в условиях Центра дошкольной подготовки ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт».
2. Познакомить родителей с наглядно-информационным материалом, позволяющим узнать о речи и речевых нарушениях детей подробней.

3. Рассказать родителям о методах помощи ребёнку при коррекции речи.

4. Показать родителям, в чём состоит логопедическая работа, подчеркнуть полезность разумных требований к ребенку и необходимость закрепления достигнутого на занятиях с логопедом.

5. Осуществлять пропаганду логопедических знаний.

В основу системы взаимодействия логопеда с родителями детей с нарушениями речи положены следующие принципы:

1) принцип последовательности (взаимодействие с родителями строится поэтапно, начиная с выяснения наличия проблем, поиска оптимальных путей их преодоления и заканчивая проверкой результативности работы);

2) принцип комплексности (имеет место логопедизация всего учебно-воспитательного процесса, когда коррекция речи проводится не только на занятиях логопеда, но и другие педагоги учитывают состояние речи ребёнка и закрепляют речевые навыки, а родители являются не пассивными созерцателями, а активными участниками логопедического процесса, закрепляя усвоенные ребёнком речевые навыки дома).

3) принцип индивидуального подхода. Этот подход осуществляется как к ребёнку, так и к родителям на основе выявления и учёта индивидуальных особенностей и тех и других, что становится возможным с помощью методов наблюдения, беседы, анкетирования, проводимых нами регулярно и на разные темы. Здесь учитываются интересы и родителей, и детей, а вся работа строится на взаимном уважении и доброжелательности.

4) принцип доступности сообщаемых сведений. Логопед общается с родителями хоть и на научном, но понятном языке, без чрезмерного количества терминологии, а если она необходима – то объясняет на месте.

Работа с родителями складывалась из двух этапов: основного (консультативно-просветительского) и заключительного (рефлексивного).

Основной (консультативно-просветительский) этап. Планируя формы работы с родителями на этом этапе, учитываются не только их пожелания, указанные в диагностических маршрутах, но и, в первую очередь, состояние речи ребёнка на протяжении учебного года. Реализуются следующие виды работы с родителями: индивидуальная, подгрупповая, фронтальная. Рассмотрим содержание каждой из них.

1. Индивидуальная работа (решение речевой проблемы у конкретного ребёнка). Данный вид работы проводится в следующих формах:

1) Присутствие родителей на индивидуальном логопедическом занятии.

Родители смотрят, как логопед проводит артикуляционную гимнастику, какие приёмы постановки звука или развития фонематического слуха использует для конкретного ребёнка, а также сами пробуют перед зеркалом провести то или иное упражнение, чтобы правильно выполнять его дома.

2) Мини-консультирование после занятия.

Логопед в конце занятия даёт рекомендации и объясняет родителю, на что в первую очередь обратить внимание, что именно нужно закрепить дома. Для этого родителям рекомендуется приобрести для ребёнка индивидуаль-

ную логопедическую тетрадь. Такие тетради широко представлены в специализированных магазинах и очень удобны и для родителей (содержат готовый материал), и для ребёнка (есть возможность работать прямо в тетради и получать «отметки», то есть видеть результат своей деятельности) и для логопеда (экономит время для записи домашнего задания). Также можно выдавать родителям индивидуальный раздаточный материал (например, карточки со стихами для автоматизации требуемого звука), а на следующем занятии проверять выполнение задания.

3) Индивидуальное консультирование по мере необходимости.

Чтобы определить эту необходимость, мы предложили родителям пользоваться так называемым «логопедическим факсом»: в специальный ящик опускать записки с вопросами и жалобами (прилагаются специальные бланки). Получая «почту», логопед готовит ответ конкретному родителю и при встрече с ним консультирует. Данная форма работы очень удобна, так как даёт возможность родителям иметь постоянную связь с логопедом, а логопеду – подготовить компетентный и понятный родителям ответ.

4) Направление на консультацию в различные учреждения: как вне вуза, так и в вузе. В сложных случаях нарушений речи требуется комплексное обследование с последующим решением о форме помощи ребёнку. Вне вуза мы рекомендуем посетить логопедический кабинет в поликлинике, а в стенах вуза – лабораторию психофизиологии, функционирующую на факультете специальной педагогики.

Логопедический кабинет в поликлинике – традиционная форма логопедической помощи, но и о ней, оказалось, знают не все родители, а ведь в дошкольном возрасте, особенно при поступлении в школу, необходимо пройти диспансеризацию в логопедическом кабинете.

В лаборатории психофизиологии специалист проводит дополнительную диагностику психофизиологического статуса ребёнка, что помогает уточнить диагноз, поставленный медицинскими работниками, и предоставляет учителю-логопеду уникальную возможность осуществлять точечное логопедическое воздействие на проблемные участки.

2. Подгрупповая работа (решение общей проблемы у части детей и их родителей).

1) Научный семинар-практикум (с приглашением других практикующих логопедов). На семинаре не только обсуждается к.-л. проблема, но и показываются приёмы её устранения, например: «Приёмы постановки звука [р]».

2) Круглый стол (обсуждение актуальных проблем и совместное нахождение путей их решения). Например, рассматривается тема «Связь речи и движений», в ходе изучения которой родители подводятся к пониманию важности развития мелкой моторики для правильного развития речи.

3) «Акция от логопеда» (предложена Н.А. Зотовой) [2].

Например, акция «Словарик важных слов», организованный с целью автоматизации поставленных звуков и развития звукового анализа и синтеза, повышения мотивации к логопедическим занятиям. Кроме того, начав вы-

полнять эту работу, взрослые могут лучше понять, чем живёт их малыш, о чём мечтает, чего боится, что его радует. К выполнению этого задания можно подключить всех членов семьи. Взрослый предлагает ребёнку назвать любое слово на заданный (автоматизируемый) звук или с заданным звуком (то есть звук стоит в середине или в конце слова), названные слова записывает в специально приготовленные логопедом листы. Готовые ответы логопед разместит по алфавиту и оформит в виде небольшой книги-словаря. Участники этой акции получают словарики «Словарик важных слов» в подарок.

3. Фронтальная работа (решение всеобщей проблемы). Сразу необходимо отметить, что под всеобщей проблемой подразумевается проблема, касающаяся не только тех родителей, чьи дети посещают логопедические занятия, но и остальных с целью общего просвещения и профилактики речевых нарушений.

1) Информационные стенды. Тема для информационных стендов подбирается таким образом, чтобы она была актуальна для всех и родители могли ознакомиться с ней самостоятельно. Это может быть тема, направленная на просвещение родителей (например, «Развитие речи в онтогенезе») или на обучение тем или иным практическим приёмам (например, «Как научить запоминать стихи»). Также на стенде периодически вывешиваются списки научно-познавательной литературы по логопедии.

2) Семинар-практикум: например, на тему «Интернет в помощь родителям», где в режиме реального времени проводится знакомство родителей с логопедическими сайтами, в частности – сайтом www.logoped.ru и обучение работать с его рубриками (например, «Полезные материалы», «Консультация»).

3) Круглый стол, на котором проводится обсуждение проблем, волнующих всех родителей (например, «Профилактика дисграфии и дислексии») или проблем, относящихся к «группе риска» (например, «Профилактика заикания» или «Профилактика нарушений звукопроизношения»). Подводя итоги, логопед обязательно даёт рекомендации родителям в форме памяток или электронном варианте. Для наглядности хорошо использовать формат презентаций Power Point.

Также нами был предусмотрен заключительный этап работы – рефлексивный.

Данный этап связан с выяснением отношения родителей к проведённой работе и имеет несколько ступеней: подготовительную, промежуточную, итоговую. Прохождение этих ступеней реализуется в таких формах как праздничные мероприятия [7] и итоговый опрос родителей.

Праздничные мероприятия построены как совместная деятельность с родителями и детьми, то есть и те и другие выступают не пассивными созерцателями, а активными участниками. Подготовительная ступень отражается в «Празднике Осени», проводимом в конце октября – начале ноября, где родители наблюдают достижения детей, замечают те или иные проблемы. Промежуточная ступень отражается в празднике «Мамин день – 8 Марта», где дети читают стихи, демонстрируя произношение. Итоговая ступень приходится на праздник «Выпускной бал», а также отражена в ответах родите-

лей на главный вопрос: «Что нового Вы узнали и чему научились в процессе логопедической помощи ребёнку?»

Важно отметить, что вышеуказанной организации взаимодействия логопеда и родителями способствуют условия группы кратковременного пребывания, во многом отличающие её от условий детского сада, а именно: родители не оставляют детей на время обучения, а сопровождают их. Это позволяет проводить с родителями необходимую работу в режиме реального времени как вне логопедического занятия (пока дети находятся на других занятиях), так и на самом логопедическом занятии.

По итогам контрольного эксперимента были получены следующие результаты.

Методика «Диагностический маршрут» показала, что все родители понимают, что у их ребенка есть речевое нарушение, также все выражают беспокойство по поводу нарушенного произношения отдельных звуков, например «не произносит достаточно четко звук [р]», обладают устойчивым желанием помочь своему ребенку. Большая часть из опрошенных семей выразило свое желание сотрудничать со специалистом, пожелали узнать больше о речи, речевых нарушениях и мерах по их преодолению. Пятеро родителей хотели бы получать информацию в виде памяток и в форме рекомендаций, привлечения дополнительной литературы. Остальные – в форме устной консультации и беседы, а также наглядного показа игровых упражнений. Семь из девяти опрошенных родителей считают, что они могут помочь своему ребенку в коррекции речи в домашних условиях при условии активного сотрудничества с учителем-логопедом, например, по мнению родителей «ребенку так будет легче научиться правильно произносить звуки».

Анкетирование родителей показало, что некоторые из родителей имеют неточности в знаниях о ходе нормального речевого развития, но в целом понимают простую терминологию, так как они осознают, что это необходимо им для оказания помощи своему ребенку. Например, дают определение «мелкая моторика – это навыки, умения ребенка работать (собирать, разбирать) с различными предметами», а так же все считают, что ее необходимо развивать. Артикуляционную моторику определяют, как «движение артикуляционного аппарата (языка, губ)», так же понимают, что ее необходимо развивать для коррекции звукопроизношения. Они понимают, что чем активней они будут оказывать свою помощь, тем более эффективный будет результат. Также все согласились с тем, что если у их ребенка есть какие либо нарушения речи, то их нужно корректировать, а не полагаться на то, что «само пройдет». Большая часть считает, что логопедическую работу необходимо вести с ребенком уже с раннего возраста. Двое указали, что существуют сензитивные периоды развития речи ребенка. Все родители считают, что с ребенком нельзя разговаривать дома на «детском языке», так как понимают, что речь ребенка развивается по подражанию и именно родители являются главными первыми педагогами своего ребенка. Некоторые родители допускают неточности в знаниях о возрастных нормах развития речи и дви-

гательной сфер ребенка. Знания родителей расширились о том, где они могут получить квалифицированную помощь логопеда для своего ребенка. Родители считают, что ребенка – левшу переучивать нельзя, основываясь на том, что это связано с работой доминантного полушария, которое работает иначе, чем у детей правшей.

Методика «Тест – опросник родительского отношения» показала, что большая часть из родителей также была отнесена к шкале № 1 («Принятие – отвержение») – 7 родителей, из которых 4 принимают своего ребёнка, 2 находятся посередине, 1 – отвергают.

Количественный анализ контрольного эксперимента показал, что 67% родителей (6 человек) демонстрируют средний уровень готовности к сотрудничеству с учителем-логопедом и 33 % (3 человека) – уровень выше среднего.

В целом, родители стали активней сотрудничать с учителем-логопедом в процессе коррекции речи детей; перестали отстраняться от работы по исправлению речевых дефектов у детей, так как овладели необходимым минимумом логопедических знаний и умений; преодолевали возникающие трудности в организации взаимодействия со своим ребенком. Стало наблюдаться осознанное включение родителей в совместный с учителем-логопедом коррекционный процесс, что позволило значительно повысить эффективность совместной работы. У родителей возросло желание узнать о формах помощи подробнее, после того как они увидели наглядно результат совместной работы с учителем-логопедом. Самое главное – у родителей возникло и закрепилось понимание того, что создание единого речевого пространства для развития ребёнка возможно только при условии тесного сотрудничества учителя-логопеда и родителей.

Таким образом, в системе взаимодействия логопеда с родителями детей, посещающих группу кратковременного пребывания с целью дошкольной подготовки, целесообразно выделить следующие этапы.

I этап – диагностический, включающий:

1. Обследование речи всех детей. По итогам скрининг-диагностики отбираются дети, нуждающиеся в логопедической помощи. Их родители информируются об этом в устной форме. Затем проводится более углублённое обследование речи этих детей с целью формулировки логопедического заключения.

2. Анкетирование всех родителей, состоящее из следующих ступеней:

1) диагностический маршрут (разработан Т.С. Шеховцовой) для родителей детей, нуждающихся в логопедической помощи. Цель данного маршрута – определить: а) видят ли родители речевую проблему у ребёнка, б) пытались ли её решить, в) хотят ли узнать больше о речи и речевых нарушениях и в каких формах предпочитают получать информацию; г) считают ли возможным коррекцию речи в домашних условиях.

2) анкета (разработана Т.С. Шеховцовой) также заполняется всеми родителями для установления уровня знаний о речи и речевом развитии с целью планирования дальнейшей консультативно-просветительской работы.

II этап – консультационно-просветительский.

Реализуются следующие виды работы с родителями:

1. Индивидуальная работа (решение речевой проблемы у конкретного ребёнка): присутствие родителей на индивидуальном логопедическом занятии, мини-консультирование после занятия, индивидуальное консультирование по мере необходимости, направление на консультацию в различные учреждения: как вне вуза (логопедический кабинет в поликлинике), так и в вузе (лаборатория психофизиологии, функционирующая на факультете специальной педагогики).

2. Подгрупповая работа (решение общей проблемы у части детей и их родителей): научный семинар-практикум; круглый стол; «Акция от логопеда».

3. Фронтальная работа (решение всеобщей проблемы): информационные стенды; семинар-практикум; круглый стол.

III этап – рефлексивный. Данный этап связан с выяснением отношения родителей к проведённой работе и имеет несколько ступеней: подготовительную, промежуточную, итоговую. Прохождение этих ступеней реализуется в таких формах как праздничные мероприятия и итоговый опрос родителей.

Итак, группа кратковременного пребывания детей с целью предшкольной подготовки как одна из инновационных деятельности вуза позволяет учителю-логопеду осуществлять взаимодействие с семьями в определённой системе: последовательно, комплексно, с индивидуальным подходом и в режиме реального времени, а всё это позволяет вести более тесное сотрудничество с родителями и создавать единый речевой режим. В итоге родители не только приобретают первоначальные навыки коррекции речи, но и ликвидируют пробелы в знаниях, а также явные заблуждения, которые могли нанести вред ребёнку. Таким образом, гипотеза исследования нашла своё подтверждение.

Литература:

1. Еремеева И.В. Сказка в гости к нам пришла (занятие для детей и родителей)// Логопед. – 2010. – №8. – с.59-62

2. Зотова Н.А. Детско-родительский журнал «В мире слов» (новые формы работы с родителями) // www.logoped.ru

3. Кизимова Е.А. Взаимодействие учителя-логопеда с родителями детей, имеющих нарушения речи // Логопед. 2011. – №1. – с.83-91

4. Мальгина О.А., Шеховцова Т.С. Взаимодействие логопеда с родителями детей, имеющих нарушения речи, как форма организации помощи в процессе подготовки к школе// Молодежь и образование 21 века. Материалы 8 Межвузовской научно-практической конференции молодых ученых и студентов. Ставрополь. 2011. – с.133-135

5. Селиверстова В.И., Денисова О.А., Кобрина Л.М. Специальная семейная педагогика. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. Владос. 2009.

6. Синько А.А. Организация работы логопеда с семьей в ДОУ // www.logoped.ru

ГЛАВА 2. ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И ПРОФИЛАКТИКА ДИСГРАФИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ

2.1. Формирование навыков речевого общения у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями

Общение – одна из важнейших сфер жизнедеятельности личности. В процессе взаимодействия у людей возникают и формируются межличностные отношения, происходит обмен мыслями, чувствами, переживаниями. Общение является органической потребностью человека – он может мыслить только при условии общения с внешним миром.

В психолого-педагогической литературе существует много определений общения, наиболее распространенным является следующее: «Общение – это взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. Общение есть взаимодействие людей, вступающих в него как субъекты» [5].

Речевое общение – общение с помощью речи, направленное на достижение цели коммуникации форма взаимодействия двух или более людей посредством языка, включающая обмен информацией познавательного или аффективно-оценочного. В речевом общении выделяется пять компонентов: ситуация общения, отправитель речи, получатель речи, условия протекания речевого действия и речевое сообщение. Признаками речевого общения являются: 1) наличие партнеров по общению; 2) наличие мотива, как побуждения к общению (в учебном процессе основной мотив – это мотив учения, стремление как можно лучше овладеть предметом); 3) наличие ситуации общения [5].

К умениям речевого общения относят: 1) собственно речевые умения (начать беседу, поддержать общение, переспросить собеседника, соблюдать нормы языка); 2) умения, относящиеся к речевому этикету; 3) умения, относящиеся к невербальному поведению (мимике, жестам, телодвижениям).

Речевой навык – это речевое действие, достигшее степени совершенства, способность осуществить оптимальным образом ту или иную операцию. Речевые навыки включают: навыки оформления языковых явлений (внешнее оформление – произношение, членение фраз, интонирование; внутреннее – выбор падежа, рода, числа).

Речевое умение – особая способность человека, которая становится возможной в результате развития речевых навыков. А.А. Леонтьев считает, что навыки – это «складывание речевых механизмов», а умение – это использование данных механизмов для различных целей. Навыки обладают устойчивостью и способностью к переносу в новые условия, на новые языковые единицы и их сочетания, а это означает, что речевые умения включают

комбинирование языковых единиц, применение последних в любых ситуациях общения и носят творческий, продуктивный характер. Следовательно, развивать языковую способность ребенка – значит развивать у него коммуникативно-речевые умения и навыки [3].

Различают четыре вида речевых умений: 1) умение говорить, т.е. излагать свои мысли в устной форме, 2) умение аудировать, т.е. понимать речь в ее звуковом оформлении, 3) умение излагать свои мысли в письменной речи, 4) умение читать, т.е. понимать речь в ее графическом изображении. Дошкольная методика имеет дело с навыками и умениями устной речи [4].

Проблема речевого общения решается сегодня представителями различных областей знаний: педагогами, психологами, психолингвистами. В настоящее время большинство исследователей в области педагогики и психологии (Л.С. Выготский, М.И. Лисина, А.Г. Рузская и др.) подходят к изучению общения, как к особой коммуникативной деятельности.

Формированию речевого общения и его коммуникативной стороны посвящены многие работы. Так, в работах А.Г. Арушановой рекомендуется обучение диалогическому (речевому) общению осуществлять в форме сеансов (уроков) активизирующего общения. На таких занятиях решаются задачи коммуникативного развития детей, но при этом целью педагога является пробуждение собственной речевой активности ребёнка, его языковых игр, диалогов между детьми – детской языковой и коммуникативной самостоятельности. В разработанных автором сценариях активизирующего общения конкретный языковой материал, игровые задания, проблемные ситуации подобраны таким образом, чтобы активизировать речевое общение между детьми, их инициативные высказывания, вопросы, рассказы из личного опыта, произвольную ситуативную речь, а так же инициировать самостоятельные речевые эксперименты и языковые игры [1].

Особую проблему составляют задачи формирования речевого общения у детей с патологией речи. Анализ проведенных исследований (О.Е. Грибова, И.С. Кривовяз, Л.Г. Соловьёва, О.Н. Усанова) показывает, что дошкольники на фоне мозаичной картины речевых и неречевых дефектов имеют трудности формирования коммуникативных навыков. Коммуникативные затруднения не обеспечивают процесс общения, а значит, и препятствуют развитию речемыслительной и познавательной деятельности, овладению знаниями, что свидетельствует о неготовности будущих первоклассников к учебному общению. Следовательно, своевременная коррекция нарушений речи и развитие коммуникативной компетенции является необходимым условием готовности детей к усвоению школьных знаний.

Особого внимания и поддержки со стороны специалистов требуют дети с нарушениями речевого развития, не имеющие возможности посещать дошкольное образовательное учреждение. Таким детям и их родителям необходима не только помощь со стороны специалистов, но и практика общения со своими сверстниками, расширение их небогатого социального опыта, т.е. условия, необходимые для формирования навыков речевого общения.

Одной из форм оказания образовательных услуг для данной категории детей являются группы кратковременного пребывания. Формирование навыков речевого общения детей с нарушениями речи в условиях групп кратковременного пребывания осложняется тем обстоятельством, что основное внимание в образовательном процессе направлено на познавательное развитие дошкольников и организацию занятий по подготовке к обучению в школе. Вместе с тем формирование навыков речевого общения происходит именно в свободно протекающей или специально организованной педагогом коммуникативной деятельности детей.

Исследование уровня сформированности речевого общения у детей дошкольного возраста, посещающих группу кратковременного пребывания, показало значительное отставание в формировании навыков речевого общения по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. Для изучения уровня речевого общения у старших дошкольников использовался комплекс методик, направленных на изучение навыков ситуативного речевого общения в процессе наблюдения в естественных условиях (Е.А. Чаладзе, Е.Ю. Перова), изучение навыков ситуативного речевого общения в процессе его моделирования (Е.А. Чаладзе, Е.Ю. Перова), изучение культуры речевого общения (М.В. Ильяшенко). У детей, имеющих речевые нарушения, снижена потребность в речевом общении, направленность на партнера по коммуникации, недостаточен объем речевой продукции и количество инициативных высказываний. У них отмечаются лексические замены, грамматические ошибки словоизменения и словообразования, неправильный порядок слов в предложении. Познавательные вопросы у детей были не сформированы. Выявляются затруднения интонационного оформления вопросительных высказываний, являющиеся одним из проявлений нарушения просодической стороны речи, а также следствием недостаточной речевой практики использования вопросов в ходе общения. Многие дети с нарушением речи испытывают трудности в самостоятельном составлении высказываний на уровне простой законченной фразы, в связи с чем возникает необходимость в дополнительном вопросе, наблюдаются сочетания, выраженных в разной степени, трудностей смыслового и синтаксического характера. Отмечается низкий уровень фразовой речи, используемой детьми (объем, структура фраз, бедность языковых средств). В рассказах большинства детей с нарушением речи несколько искажается смысл и последовательность изложения. Существенные трудности при построении высказывания отмечаются, прежде всего, на уровне планирования его содержания. Это проявляется при выборе темы фразы-высказывания, установлении последовательности информативных звеньев в структуре высказывания, их взаимосвязи и т.п.

Свободное общение детей с речевыми нарушениями также характеризуется особенностями. Инициативные высказывания детей носят характер побуждений (30%), вопросов (20%), сообщений (50%), при заметном преобладании последних. Сообщения, в большинстве случаев, имеют вид изложения детьми собственных действий и намерений. Дети игнорируют тематические

элементы в репликах друг друга, и их общение зачастую складывается по типу «ложных диалогов». Высказывания в рамках инициативных побуждений, в основном, представляют собой вербальное требование ответного действия или его запрет. Основным вариантом ответа на категоричную форму побуждения является действие или отказ от него, что вызывает появление в речи детей неполных диалогических единств, т.е. вербальный стимул вызывает невербальную реакцию. Крайне незначительными в речи детей с нарушениями речи оказались вопросы (20%). Их количественный анализ выявляет заметное преобладание вопросов общего типа, требующих односложных и невербальных ответов. Отмечается стереотипия в построении вопросов и, соответственно, ответов, что приводит к быстрому свертыванию диалогов. Особенности собственных речевых действий и намерений в рамках сообщений; преобладание побудительно-вопросительных конструкций и вопросов общего типа – существенно ограничивают вариативность ответов. У дошкольников с нарушениями речи отмечается низкий уровень культуры речевого общения. Они редко используют вежливые слова и выражения, не всегда активны во время разговора, затрудняются выразить свои мысли в доступной форме, забывают поздороваться, поблагодарить. Эти дети чаще всего свободно ведут разговор со знакомыми сверстниками, а в разговоре со взрослыми часто теряются, бывают скованными.

Для формирования навыков речевого общения у детей дошкольного возраста в условиях группы кратковременного пребывания в рамках экспериментальной работы была разработана и апробирована специальная программа на базе Центра дошкольной подготовки, работающего в Ставропольском государственном педагогическом институте.

Задачи формирующей программы определялись согласно трем аспектам процесса речевого общения: мотивационного, когнитивного и поведенческого.

В рамках мотивационного компонента («я хочу»), направленного на формирование устойчивого интереса к речи у детей, решались следующие задачи:

- сформировать интерес к речевому общению в виде умений высказываться, рассуждать, обращаться к партнеру-сверстнику с вопросами, отвечать на его вопросы;
- развивать речевую активность в виде умений начать, завершить разговор;
- научить вербально проявлять инициативу, активность в общении;
- научить детей устанавливать контакт со сверстниками и взрослыми в виде умений слушать и понимать собеседника, эмоционально сопереживать ему;
- сформировать умение адекватного использования речевых средств общения;
- развивать произвольность поведения.

В процессе работы над когнитивным компонентом («я знаю, как»), направленным на обогащение детей системой знаний в области речевого общения, были решены следующие задачи:

- сформировать у детей представление о культуре общения, речевом этикете;

- формировать, умения применять правила речевого этикета на практике;
- научить детей высказывать свою точку зрения, свои просьбы с помощью средств речевого этикета.

Работа над деятельностным компонентом («я умею»), направленным на формирование у детей умений и навыков, способов и приемов эффективного речевого общения, заключалась в решении следующих задач:

- сформировать звуковую культуру языка, словарный состав, грамматический строй речи;
- сформировать умение построить рассказ или пересказ;
- развивать словесно-логическое мышление;
- сформировать умения устанавливать причинно-следственные связи.
- закрепить базовые коммуникативные умения и навыки, усвоенные на предыдущих этапах;
- сформировать умения и навыки межгруппового взаимодействия;
- совершенствовать умения, и навыки сознательного регулирования собственного поведения.

В основу построения программы были положены следующие принципы:

1. единства диагностики и коррекции развития.
2. учета возрастных психологических и индивидуальных особенностей развития. Предполагает индивидуальный подход к ребенку и построение коррекционной работы на базе основных закономерностей психического развития с учетом сенситивных периодов, понимания значения последовательных возрастных стадий для формирования личности ребенка.
3. личностного подхода. Данный принцип предполагает подход к ребенку как целостной личности с учетом всей ее сложности и всех индивидуальных особенностей.
4. деятельностного подхода. Данный принцип предполагает построение программы как целостной, осмысленной деятельности ребенка, органически вписывающейся в систему жизненных отношений. Учитывается ведущий вид деятельности детей.
5. активного привлечения ближайшего социального окружения к коррекционной работе с ребенком предполагает вовлечение всех возможных участников образовательного процесса в коррекционную работу.

Коррекционная работа по формированию навыков речевого общения в старшем дошкольном возрасте была направлена на:

- увеличение интереса к процессу речевого общения и стремления к самовыражению средствами речевого общения;
- активизацию речевой активности ребенка в процессе общения;
- овладение детьми нормами и правилами родного языка (освоение культуры звучащего слова, активного лексикона, структуры высказывания, структуры предложения и слова, умение последовательно, выразительно построить рассказ или пересказ с соблюдением норм языка);
- формирование навыков самоконтроля за собственной речью в процессе диалога и умения слушать;

- изменение характера построения связного высказывания.

Основными формами активизации речевого общения детей явились: подражательная деятельность, этюды, дидактические и сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации, проблемные ситуации, коллективное рисование, использование элементов арттерапии (песочная сказкотерапия, куклотерапия) [4;6].

Содержание формирующей программы предусматривало следующие направления коррекционной работы:

I. «Накопление словарного запаса».

II «Развитие навыков связной речи».

III «Развитие навыков диалогических высказываний».

IV. «Формирование культуры речевого общения».

Каждое занятие подчиняется определенной структуре: цель, оборудование, ход.

Ход занятий имеет три этапа:

I – организационный момент, который включает приветствие и психологический настрой;

II – формирующий;

III – заключительный этап: включает подведение итогов, прощание.

В качестве организационного момента, психологического настроя на совместную деятельность, общение используются такие упражнения как «Волшебный клубочек», «Доброе животное», «Дружба начинается с улыбки», «Комплименты», «Скороговорки», «Речевая гимнастика» и т.п.

Игры, задания и упражнения предусматривают две части:

1. ориентировочную;

2. исполнительную.

Трудности осознания детьми с нарушениями речи предлагаемых заданий предусматривали расширение ориентировочной части:

- обязательное рассмотрение структуры материала и действия;

- выделение в материале ориентиров, а в действии – последовательности его отдельных движений;

- неоднократное повторение задания;

- предъявление простых инструкций, предусматривающих выполнение одного действия;

- использование инструкции с несколькими требованиями предусматривает значительное расширение ориентировочной части, использование речевого проговаривания последовательности действий, поэтапной проверки правильности ее выполнения.

Исполнительная часть задания предполагала у детей с нарушением речи:

- первоначальное замедление и развернутое выполнение действий;

- опору на показ и словесные инструкции;

- осознание ребенком правильности и ошибочности произведенного действия (обязательный анализ ошибки ребенка со стороны взрослого);

- использование стимулирующей, предупреждающей и направляющей помощи логопеда (изменение условий работы, организация внимания ребен-

ка перед выполнением задания, наводящие вопросы, аналогии, дополнительный наглядный материал и т.д.), а также помощи по просьбе ребенка.

Полноценное общение немислимо без установления диалогических отношений, без формирования инициативной и активной позиции. Учитывая, что овладение общением невозможно без активизации основных компонентов речевой деятельности, большое место отводилось лингвистическим играм. Использование словесных игр было направлено на обогащение словарного запаса, формирование грамматически правильной речи, интонационной выразительности и, главное, на умение использовать уже имеющиеся средства в речевом общении, т.е. на формирование и автоматизацию навыка. Ценность таких игр заключалась в том, что дети не только получали и анализировали языковую информацию, но и оперировали ею, что стимулировало их речевую активность. При проведении игр поощрялись быстрота речевых реакций, разнообразие и многообразие ответов, использование несколько вариантов слов одним ребенком, количество подобранных слов, правильная грамматическая сочетаемость слов и отбор лексики.

В играх с лингвистическим содержанием дети учились ориентироваться на партнера, его практические и речевые действия, доброжелательно обращаться к нему, проявлять речевую активность. Для этого ряд игр проводился парами между детьми. Использование словесных игр способствовало становлению разнообразных сторон общения, стимулировало речевую активность и служило средством организации речевого общения.

В качестве заключительного этапа – прощание – предлагались такие развивающие игровые моменты, как «Эстафета дружбы», «Солнечные лучики», «Разговор с пчелой» и т.п.

Логопедическая работа включала следующие основные виды работы, осуществляемые по следующим направлениям.

Направление I «Накопление словарного запаса».

Тематика занятий: «Предметы вокруг нас», «Мир взрослых и детей», «Наше настроение», «Слово – не воробей», «Наши помощники», «Планета синонимов и антонимов».

На первом этапе осуществлялась работа над словарным запасом детей, так как возможности детей в построении достаточно информативных, коммуникативно-полноценных связных высказываний в значительной степени определяются уровнем сформированности лексического строя речи (В.П. Глухов). Словесные обозначения (наименования предметов) дети усваивают в ходе ознакомления с окружающей действительностью – как стихийного, так и специально организованного. Однако словарь старших дошкольников с нарушениями речи нуждается не только в количественном обогащении, но и в качественном совершенствовании. Работа в этих условиях организовывалась для уточнения значения слов, обучения семантически адекватному употреблению синонимов, антонимов, многозначных слов, развития умения понимать переносные значения.

При работе над осмыслением значения слова ребенка знакомили с разными значениями одного и того же слова, чтобы обеспечить семантически

адекватное его использование, формирование обобщенного представления о слове. Развитое у ребенка умение употреблять слова и словосочетания соответственно контексту, речевой ситуации создает предпосылки для свободного и гибкого обращения с языковыми средствами при построении высказывания.

В процессе словарной работы стремились к тому, чтобы речь ребенка приобретала такие качества, как точность, правильность, выразительность.

В конечном итоге у детей вырабатывалось умение отбирать для высказывания те лексические средства, которые адекватно отражают замысел говорящего.

Направление II «Развитие навыков связной речи».

Тематика занятий: «Мои любимые игрушки», «Что мы умеем и что любим», «Моя дружная семья», «Составляем рассказ», «Моя Родина», «Мой распорядок дня».

Занятия по развитию связной речи планировались в два этапа: подготовительный и собственно рассказывание. Картинки подбирались с учётом зрительных нагрузок, индивидуально на каждого ребёнка.

На подготовительном этапе с детьми рассматривались последовательно все детали картинки, сюжета (при пересказывании), наводящими вопросами они подводились к установлению логических связей, в различных упражнениях и играх давалась возможность попрактиковаться в составлении предложений по тексту. Только после этого, на следующем занятии, дети пересказывали, задавали вопросы, отвечали на вопросы, составляли рассказы. Центральным моментом развития такой речи является обучение детей умению строить развернутое высказывание. Это предполагает формирование у них элементарных знаний о структуре текста (начало, середина, конец), представлений о связи между предложениями и структурными звеньями высказывания. Последнее составляет важное условие достижения связности речевого высказывания.

При обучении дошкольников построению связных текстов старались развивать умение раскрыть тему и основную мысль высказывания, озаглавить его.

Большую роль в организации связного высказывания играет интонация. Поэтому формирование умения правильно использовать интонацию отдельного предложения способствует оформлению структурного единства и смысловой законченности текста в целом.

Коррекционная работа предусматривала обучение детей различным – по способу передачи информации или способу изложения – типам высказывания: описанию, повествованию, рассуждению.

При составлении описательных рассказов дети учились планировать свою речь, понимать предметные ситуации, выстраивать их в определенной логической последовательности, делать графические зарисовки, опираться на схему, отображающую ход событий. Только пройдя через анализ конкретных ситуаций, в которых ребенок был сам активным участником, он может воспроизвести события, характеризующие ту или иную ситуацию. Поэтому первоначальной и очень важной составной частью было обучение детей рассказу о пережитых ими реальных ситуациях. Данные занятия по-

следовательно включали задания с использованием предметно-игровых ситуаций, рисунков, схем. Детям предлагались игры типа: «Мы встаем утром и что должны сделать», «Покажите, как вы одеваетесь, когда идете на прогулку», «Как мы умываемся» и т.д. Целью таких заданий являлось составление последовательного рассказа на основе анализа собственных предметных действий или действий товарища.

После обучения составлению таких рассказов, дети учились рассказывать о событиях из своей жизни: «Где был в выходной день», «Расскажи о своем празднике – дне рождения», «Расскажи о своей маме. Какая она, что любит...» и т.д. Опора на собственный опыт позволила детям учиться последовательной передаче событий.

Основное внимание в работе на этом этапе уделяется разработке специальных приемов обучения рассказам из личной жизни. Для этого в течение дня дети ориентируются на то, чтобы запоминать все текущие события и на занятии рассказать о них. Ребята наблюдают за собой и друзьями, запоминают ход событий, а затем оречествляют их. Важным моментом явилось обучение детей соединению в рассказе наблюдений за собой с наблюдениями за действиями других. При этом происходит уточнение, обогащение своего сенсорного и практического опыта представлениями о действиях других, что положительно сказывалось не только на опыте наблюдений, но и на опыте пересказа событий.

В самостоятельной речевой деятельности дошкольников учили детей:

- выделению основной идеи рассказа;
- определению последовательности событий;
- опоре на планирование рассказа для соблюдения его логики.

Для этого использовали упражнения с разной заданной установкой: «Моя любимая игрушка», «Моя семья», «Как я был в цирке», «Воскресный день», «Я начну – ты продолжишь», «Составь рассказ по своим фотографиям» и др.

При обучении рассказыванию использовались методы составления рассказов по наборам игрушек, по трём опорным словам с иллюстрацией соответствующих картинок.

Составлению рассказа предшествовало название предметов, изображенных на картинках, и их краткая характеристика (описание внешнего вида, деталей и др.). Затем детям предлагалась тема рассказа, определяющая его возможную событийную основу: «На рыбалке», «Случай в лесу», «Приключение на озере» и т.п. Для облегчения выполнения задания использовался краткий план из трёх-четырёх вопросов, к составлению которого привлекали детей (например: «Что взял с собой мальчик на рыбалку?», «Кого он встретил на реке?», «Что принес мальчик домой?» и т.д.). При затруднениях логопед давала образец начала рассказа.

После составления рассказов дети обменивались впечатлениями об услышанном, задавали вопросы, уточняли то, что было неясно, или что особенно их заинтересовало. Рассказ о своей жизни наиболее доступен детям дошкольного возраста, эффективно развивает речевую коммуникативную активность детей с нарушением речи.

Как только дети начинали понимать важность соблюдения логики в рассказах, задания усложнялись за счет введения рисунков, схем, последовательных картинок. При этом дети не только рассказывали, но и рисовали события, предметы, явления. Используя в работе изобразительную деятельность, старались усилить интерес детей к планированию рассказа и к последовательности воспроизведения событий, отражению в предметах жизненных, характерных признаков.

Направление III «Развитие навыков диалогических высказываний».

Тематика занятий: «Детский сад», «Гости», «Путешествие на другую планету», «Поход в магазин», «Скоро в школу», «В чужом дворе».

При развитии диалогической речи особое внимание уделялось формированию у детей умения строить диалог (спрашивать, отвечать, объяснять и др.), пользуясь при этом разнообразными языковыми средствами в соответствии с ситуацией. Для этого использовали беседы на самые разнообразные темы, касающиеся жизни ребенка в семье, в детском саду и т.д.

Именно в диалоге развивается умение выслушать собеседника, задать вопрос, ответить в зависимости от контекста. Все эти умения необходимы и для развития монологической речи детей.

На протяжении всего обучения большое внимание уделялось развитию связности речи внутри диалога. В повседневном общении и на обучающих занятиях создавались коммуникативные мотивированные ситуации, которые требовали от детей развернутых сообщений.

Необходимо широко использовать наглядный материал как средство достижения связности речи. Наглядность, с одной стороны, является источником информации для высказывания, средством накопления знаний и, с другой, подсказывает ход изложения мыслей, структуру высказывания. Учитывая данные поискового эксперимента, была определена следующая последовательность в использовании картинки: иллюстрации к знакомым сказкам, сюжетная картинка, серия сюжетных картинок (2-3). Параллельно для демонстрации динамики действий использовались игрушки, фигурки для фланелеграфа.

На данном этапе осуществлялась работа по формированию вопросительных высказываний, которая решала следующие задачи:

- стимулирование речевой активности, формирование партнерской позиции;
- формирование вопросительной интонации;
- развитие невербальных средств общения;
- развитие познавательных процессов.

Важным на данном этапе являлось формирование у ребенка активной партнерской позиции при ведении диалога. Повышение речевой инициативы осуществлялось путем создания мотивационно-потребностного уровня высказывания, что достигалось благодаря коммуникативной направленности обучения (использование коммуникативно значимых форм речи, специально подобранного речевого материала, моделирование реальных речевых ситуаций).

Путем наблюдения и практических упражнений дети познакомились со словом «вопрос», с заданиями «задай вопрос», «спроси», «узнай». Работа по

формированию вопросительной интонации велась по схеме: узнавание вопросительной интонации на слух, репродукция вопросительной интонации, собственная продукция.

При развитии навыков вопросительных высказываний использовали следующие формы:

- наблюдение за использованием вопросов с целью знакомства в процессе восприятия художественных произведений;
- упражнение детей в знакомстве со сверстником (знакомым и незнакомым);
- упражнение детей в знакомстве со взрослым (знакомым и незнакомым);
- активизация коммуникативных высказываний в свободной речевой продукции детей;
- использование в разных ситуациях общения моделей вопросительных предложений (вопросы группируются по тематическому принципу: о предметах и явлениях, о месте, о качестве, о времени и т.д.);
- активизация в речи детей познавательных вопросов как средства исследования проблемной ситуации и получения информации.

При составлении коммуникативных вопросов, сначала детям демонстрировалось, как педагог разыгрывает разнообразные ситуации знакомства, используя контактоустанавливающие вопросы. На занятиях детям предлагались задания, связанные с повторением вопросов. Затем велась работа по продуцированию контактоустанавливающих вопросов в ходе занятий на основе определенной темы. Для закрепления навыков составления контактоустанавливающих вопросов детям предлагалось разыграть ситуации знакомства (в различных ситуациях общения) в ролевом взаимодействии: сначала использовалась модель «взрослый – ребенок», затем «ребенок – ребенок». Использовались сюжетно-ролевые игры «Детский сад», «Гости», «Познакомимся?». Упражнения на знакомство позволяли поддерживать естественную мотивацию вступления в диалог. Проводилась работа по формированию у детей умения образовывать шаблонные диалогические высказывания, характерные для ситуаций знакомства.

Коммуникативная функция речи развивалась с помощью моделирования ситуаций общения и использования в них адекватных средств и способов речевого взаимодействия с партнерами.

Для закрепления полученных навыков и их использования в целях общения, использовались инсценировки, игры-драматизации, сюжетно-ролевые игры, игры-соревнования, элементы куклотерапии. На этом этапе создавались условия для проявления речевой активности детей. Детям предлагались ситуации, проявляя в ходе которых познавательную, творческую и речевую активность, взаимодействуя друг с другом, они приходили к совместному решению проблемы, к созданию общего продукта их деятельности.

Направление IV. «Формирование культуры речевого общения».

Тематика занятий: «Что такое этикет», «Имена и их тайна», «Добрые слова», «Телефон и мы», «Давай познакомимся», «Общественные места».

На этом этапе нами проводились занятия, направленные на формирование навыков речевого этикета. Например, тема «Приветствуем друг друга», целью

которого стало обучение детей уместно употреблять различные словесные формы приветствия и прощания. На данном занятии проводилась беседа о том, как люди приветствуют друг друга – на работе, в магазине, в школе; что говорят утром, днем и вечером; чем отличаются приветствия малознакомых людей и близких друзей; что говорят при прощании. После чего предусмотрен ряд игр и упражнений, направленный на закрепление данных представлений.

Обучение детей в рамках данного направления предполагает:

- введение в словарь детей достаточного количества этических формул;
- слов и выражений, закрепленных за типовыми ситуациями общения;
- объяснение их значения;
- формирование умения выбирать нужный стереотип с учетом ситуации общения.

Особое внимание уделялось беседам с детьми, использованию художественного слова, комплиентам, как одному из видов поощрения, проигрыванию игровых проблемных ситуаций и упражнений, драматизации отдельных произведений. Использовались такие игры и упражнения как инсценировка «Телефонный разговор», прослушивание и обсуждение стихотворения «У меня зазвонил телефон», сюжетно-ролевая игра «Путешествие по городу», игра «Другая планета», игра «Словарь вежливых слов» и др.

Повторная диагностика уровня речевого общения, проведенная после реализации экспериментальной программы, показала, что на занятиях и в свободной деятельности дети стали активнее использовать инициативные высказывания, продолжительность участия в общении увеличилась, убедительным свидетельством чего стало заметное увеличение количества и распространенности речевых высказываний. Наблюдалось значительное увеличение вопросительных и побудительных высказываний. Дети внимательно слушают собеседника, смотрят ему в лицо, ждут своей очереди вступления в беседу, активно пользуются невербальными средствами общения. Возрос также коэффициент владения навыками культурного общения дошкольников.

Литература:

1. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. – М., 1993.
2. Бычкова С.С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников. – М., 2003.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М., 2005.
4. Лисина М.И. Развитие общения в дошкольном возрасте. – М., 1987.
5. Рогов Е.И. Психология общения. – М., 2001.
6. Рузская А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками. – М., 1989.

2.2 Обучение грамоте детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи и профилактика дисграфических расстройств

Овладение грамотой представляет собой чрезвычайно важный этап в умственном и речевом развитии ребёнка. Обучаясь чтению и письму, ребё-

нок овладевает совершенно новыми для него формами умственной и языковой деятельности. Он должен усвоить довольно сложную систему графических символов – букв, обозначающих звуки речи. До этого момента дети осознают только смысловую сторону речи: предметы и явления, обозначаемые определёнными словами и содержание (смысл), передаваемый словосочетаниями и фразами. Начиная осваивать азбуку, ребёнок должен представлять, что такое звуки речи. Он должен научиться делить слово на слоги и звуки. Приобретая элементарные технические навыки чтения, ребёнок приступает к самому трудному и главному в чтении: он должен научиться понимать значение и смысл письменных текстов. Полноценное освоение навыков, необходимых для овладения чтением, предполагает определённый минимально необходимый уровень зрелости мышления и речи. Должно наступить состояние готовности к усвоению грамоты и письменного языка.

На то, что обучение письму и чтению детей с речевыми нарушениями не может протекать так же, как в массовом детском саду, указывали Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Г.А. Каше и др. Письмо и чтение детей даже с неярко выраженными речевыми нарушениями без специального обучения отличается большим количеством ошибок.

Грамотное письмо и хорошие навыки чтения зависят от благополучного состояния всех компонентов речи: уровня фонематического восприятия, сформированной слоговой структуры, правильного звукопроизношения, сформированного лексико-грамматического строя речи и связной речи в целом. Чтобы ребёнок, имеющий нарушения речи, мог успешно обучаться в школе русскому языку и чтению, необходимо уже в дошкольном возрасте исправить все имеющиеся у него нарушения в развитии речи. Также необходимо, чтобы у ребёнка в достаточной степени была сформирована психологическая база речи, развиты графомоторные навыки.

Обучение грамоте детей с речевыми нарушениями необходимо рассматривать не только как средство приобретения первоначальных навыков правильного чтения и грамотного письма, но также как один из способов формирования речи.

По мнению Г.А. Журовой, при обучении грамоте детей с речевыми нарушениями следует учитывать ряд условий [3]:

1. Обучение чтению и письму ведётся только на правильно произносимых звуках и словах. Опора на правильное произношение нужна для предупреждения затруднений в различении и выделении звуков из речи и в правильном соотношении их с соответствующими буквами, а отсюда – в предупреждении специфических дисграфических ошибок.

Каждый звук изучается вначале на уроках произношения, и лишь после того, как достигнуто правильное произношение и различение его, на уроках чтения и письма проходит соответствующая буква. В этом смысле обучение грамоте строится как непосредственное продолжение обучения произношению, хотя изучение звуков в произношении нередко начинается задолго до прохождения их на уроках грамоты. Например, работа над мягкими или

звонкими согласными в произношении в некоторых случаях продолжается более года, прежде чем эти звуки соотносятся с соответствующими буквами.

В процессе работы над произношением ребёнок научается не только правильно произносить звук в словах и фразах различной сложности, но и отличать его от других звуков и правильно выделять из слова. Особенно много внимания уделяется различению звуков, отличающихся друг от друга тонкими акустико-артикуляционными признаками. Пока учащиеся не научатся правильно произносить и различать такие звуки, невозможно обеспечить верную и прочную связь между звуком и буквой.

Несмотря на это, не следует задерживать процесс обучения грамоте до тех пор, пока будет сформировано правильное произношение всех звуков речи. При этом следует иметь в виду, что если на первых порах наблюдается как бы разрыв во времени между изучением звука в произношении и в грамоте, то на дальнейших этапах обучения усвоение грамоты непосредственно следует за развивающимся произношением.

2. Порядок прохождения звуков и букв на уроках грамоты иной, чем в массовой школе. Он подчинен доступности различения звуков на слух и усвоению их в произношении.

В первую очередь изучаются те звуки, которые произносятся детьми в основном правильно. Исключение могут составить такие звуки, которые в некоторых случаях произносятся детьми дефектно. Однако они должны быть в момент соотнесения их с буквой уже поставлены и отработаны в произношении.

Затем постепенно начинается работа над звуками неправильно произносимыми, которые во время специальных занятий по коррекции произношения исправляются одними из первых («ш», «р», «ж», некоторые мягкие, фонемы), и наконец, включаются в работу все остальные исправленные и поставленные звуки (и, мягкие фонемы, звонкие согласные, аффрикаты).

С целью предупреждения специфических ошибок в письме детей с речевыми нарушениями, в частности ошибок на замены букв («п–б», «с–ш», «з–ж» и т.д.), необходимо более длительное изучение парных акустических сходных звуков и соответствующих им букв. Например, буква «ш» не дается вскоре после «с», «д» – после «т» и т.д.

3. Темп прохождения всех звуков речи и букв более медленный, чем в массовой школе. Весь процесс обучения грамоте рассчитан на полтора года, причем большое значение придается подготовительному периоду. Он тесно связан с общим уровнем развития речи детей, и в зависимости от этого его продолжительность может колебаться от четырех до одного месяца.

4. Большое внимание отводится развитию навыка быстро ориентироваться в звукобуквенном составе слова, что является той минимальной основой, без которой не может быть усвоена грамота, а также правила грамматики и правописания. Для образования такого навыка необходимо научить ребенка четко различать и выделять звуки речи, что возможно в том случае, если будет сформировано фонематическое представление об изучаемом звуке с опорой на акустико-кинестетическое взаимодействие.

Особо большое значение приобретает работа с разрезной азбукой, составление слов и предложений с предварительным и последующим анализом. Упражнения эти должны проводиться систематически. Вводится специально ряд логических упражнений по звуковому анализу и синтезу слов, имеющих большое значение для формирования звуковой стороны речи.

5. Необходимо, чтобы весь словарный материал, который используется в процессе обучения грамоте, был знаком учащимся, чтобы они понимали значения слов и умели соотносить их с определенными предметами и явлениями действительности. Этот материал на первых порах обучения должен быть заранее подготовлен на уроках развития речи. Однако по мере обучения грамоте речевой материал становится все более обширным и сложным и, в свою очередь, способствует развитию лексики и грамматического строя речи.

6. На протяжении всего периода обучения грамоте ведется углубленная работа, обеспечивающая формирование морфологических обобщений, восполняющая пробелы в лексико-грамматическом развитии детей и предупреждающая ошибки письма в период усвоения правил правописания.

Известно, что учащиеся с речевыми нарушениями не всегда успешно усваивают такие разделы программы, как правописание звонких и глухих согласных, безударных гласных и т.д. (их проходят позже), так как у них с большим трудом формируется морфологический анализ слова.

Для того чтобы облегчить усвоение этих разделов, уже с самого начала обучения детей грамоте большое внимание необходимо уделять пропедевтическим упражнениям по анализу звукобуквенного и простейшего морфологического состава слова.

Также должно обращать внимание на общие и отличные признаки в словах, сопоставляются одинаковые корни и различные окончания, приставки или суффиксы. Дети практически подводятся к различным упражнениям по словоизменениям и словообразованиям. Эти упражнения не должны превышать познавательных возможностей ребенка, и проводить их следует в практическом плане, попутно включая почти в каждый урок по обучению чтению и письму. Повседневное использование этих упражнений на занятиях способствует формированию у детей умения образовывать слова и обращать внимание на их состав. Подобная работа предварительно ведется и на уроках развития речи. Обучая грамоте, необходимо предусмотреть систематическое повторение и закрепление усваиваемого материала, применение таких упражнений, которые требовали бы использования приобретенных ранее знаний и умений.

7. Одновременно с изучением звуков и букв следует давать связанные с ними элементарные правила грамматики и правописания. Уже с самого начала обучения дети должны познакомиться с некоторыми грамматическими понятиями и обобщениями, которые постоянно закрепляются, уточняются и расширяются в процессе последующего обучения на усложненном материале. Это позволяет осуществить непрерывное повторение наиболее трудных разделов, а также развивает активное и самостоятельное использование правил детьми. При этом наибольший успех достигается не простым увеличени-

ем количества повторений одних и тех же упражнений, а посредством разнообразного и систематического использования приобретенных знаний в разных условиях и на разнообразном материале [3].

Благодаря этому создаются предпосылки к практическому ознакомлению с некоторыми правилами правописания, которые должны проходиться на втором или третьем годах обучения. Так, например, при обучении грамоте возможно усвоение правописания звонких и глухих согласных связать с изучением звонких согласных и в следующем году закрепить это правило на более сложном материале [4].

Обучение грамоте строится на основе указанных выше общих положений с использованием фронтального способа. Однако наряду с этим должен обязательно осуществляться и индивидуальный подход к детям в соответствии с особенностями нарушения речи каждого ребенка. Кроме того, необходимо учитывать характерологические особенности детей и усвоение ими программного материала во время всего периода обучения. Выполнение этих требований будет способствовать развитию умений и навыков учащихся.

Дети с речевыми нарушениями не подготовлены к овладению звуковым и морфологическим анализом слова. Поэтому обучение грамоте таких детей не может протекать как у детей с нормальным речевым развитием. Для того чтобы овладеть первоначальными навыками чтения и письма, они нуждаются в определенном уровне речевой подготовки, которая обеспечивается, как говорилось выше, особой системой занятий по развитию грамматического строя речи, накоплению и уточнению словарного запаса и формированию произношения.

В процессе усвоения грамоты в первую очередь изучается звукобуквенный состав слов. Наблюдения над звуковым составом слова, сравнение и сопоставление сходных и различных признаков, логические упражнения по анализу и синтезу способствуют формированию у детей четких и ясных представлений о звуковом составе слова, что в свою очередь приводит к закреплению правильного произношения, приучает сознательно читать и писать [4].

Следует особенно подчеркнуть то огромное значение, которое имеет при этом подготовка к усвоению нового грамматического понятия и работа над его четкой дифференциацией. Сначала ребенок практически знакомится с понятием, употребляет его в самостоятельной разговорной речи, а затем уже приобретенные знания в виде обобщений, объяснений, правил отработки каждого нового задания, нового понятия, правила, без уверенности в том, что дети их усвоили и могут применять в различных конкретных случаях, нельзя переходить к новому заданию.

Обучение чтению тесно связано с обучением письму. Эта взаимосвязь реализуется следующим образом:

1. На уроках чтения и письма изучается один и тот же звук и соответствующая ему печатная и письменная буква. При этом необходимо помнить, что каждая новая буква может быть показана учащимся только в том случае, если уже достигнуто ими правильное произношение соответствующего звука, обозначаемого данной буквой, и умение различать и выделять его из слов.

2. Ознакомление с каждой новой буквой, печатной и письменной, проводится путем анализа элементов, составляющих ее начертания, а также путем сравнения и сопоставления с ранее пройденными буквами, выяснения общих и отличных элементов в их начертании.

3. Дети читают то, что складывают из букв разрезной азбуки или пишут, и, наоборот, складывают и пишут то, что читают. Каждое слово новой звуко-слоговой структуры, до того как оно будет сложено из букв разрезной азбуки и записано, должно быть обязательно проанализировано. Дети должны установить его слоговой состав, составить из букв разрезной азбуки, разделив на слоги, и прочесть все слово по слогам, а затем записать. Такая аналитико-синтетическая работа помогает практически осознать слоговой и звуковой состав слов и овладеть им. Таковы общие положения, которые необходимо учитывать, приступая к обучению грамоте детей с речевыми нарушениями.

Остановимся на содержании и объеме знаний, получаемых детьми в процессе обучения грамоте.

Обучение грамоте имеет два периода: подготовительный (или добукварный) и букварный. Подготовительному периоду обучения грамоте должно быть уделено значительное внимание. Чем ниже речевой уровень детей, тем больше времени отводится подготовительному периоду, благодаря которому формируются предпосылки к сознательному усвоению первоначальных элементов грамоты [4].

В этот период подготовка к обучению грамоте по своим целям и задачам совпадает с работой по общему развитию речи и формированию произношения.

Дети учатся пользоваться речью, обогащается и уточняется их словарь, они приобретают умение строить простые предложения, формируют элементарные грамматические обобщения. Одновременно ведется большая работа по коррекции неправильно произносимых звуков, которая также предусматривает и развитие речевого (фонематического) слуха. У детей расширяется запас слов на обрабатываемый звук и появляется некоторый навык самостоятельного выбора слов с нужным звуком из обиходной речи. Все это создает практическую базу для работы по анализу и синтезу звукового состава слов. Дети подходят к анализу и синтезу открытого и закрытого слогов, состоящих из двух звуков, и полностью анализируют односложные слова, а также знакомятся в практическом плане с первыми терминами, обозначающими слово, звук, слог. Подготовка детей к анализу звукового состава слов осуществляется совместно с периодом формирования произношения. Звуковые упражнения имеют большое значение для формирования у детей навыков правильного чтения и письма. Но этого недостаточно. Специальное время и внимание должно быть уделено развитию двигательных и зрительных навыков, которые подготовили бы глаз и руку ребенка к письму элементов букв, их правильному расположению в тетради. У детей с речевыми нарушениями нередко имеются также и моторные затруднения, поэтому при выработке графических навыков правильного письма у них наблюдается напряжен-

ность и неуверенность движений, скованность тела. Преодолению этих трудностей могут помочь специально предусмотренные упражнения по рисованию, штриховке контурных рисунков, складыванию прямолинейных фигур и печатных букв из палочек и т.д. [6].

При выполнении работы по подготовке детей к обучению грамоте следует обращать внимание на соблюдение технических и гигиенических правил, т.е. правил посадки, положения тетради, держания ручки, координации движений.

В букварный период дети продолжают практически знакомиться со звуками речи и обозначающими их буквами, учатся составлять слова из букв и слогов, овладевают процессом чтения и письма, усваивают на практике ряд элементарных правил грамматики и правописания. Направленность на развитие познавательных интересов, наблюдений и обобщений в области речевых звуков, сознательное выделение детьми акустических и артикуляторных признаков звука сохраняется также при изучении всех основных звуков речи.

Изучение каждого звука обязательно опирается на сознательное усвоение его артикуляции. Затем дети учатся его различать и, наконец, выделять из слова и соотносить с соответствующим буквенным обозначением.

При овладении звуковым составом слова очень важно обратить внимание на последовательность звуков в анализируемом слове. Нередко дети научаются выделять отдельные звуки, но не могут указать их порядок в слове, правильно сосчитать количество звуков, разобраться в звуковой структуре слова. Трудности, которые возникают при этом, бывают чрезвычайно стойкими.

Основой овладения первоначальной грамотой является усвоение приема чтения открытого двухбуквенного слога. Необходимо добиться того, чтобы дети как можно быстрее и как можно лучше овладели звуковым составом закрытого, а затем и открытого двухбуквенного слога и на этой основе были подведены к первоначальному обобщению, связанному с пониманием слогообразующей роли гласной.

Таким образом, самое трудное и важное на первом этапе обучения грамоте – это усвоение чтения и письма обратных и прямых слогов и составленных из них слов. Дети должны научиться не только анализировать слова, но и синтезировать выделенные звуки в единое целое. Необходимо выработать у них правильные приемы чтения, научить сочетать согласный звук с гласным, схватывать взглядом две-три буквы одновременно, слитно произносить слоги. Это умение достигается только после специальных упражнений [6].

С этой целью рекомендуется проводить чтение по следам анализа. Слог или слово, сложенные из букв разрезной азбуки или написанные на доске, после предварительного анализа тут же прочитываются. Можно использовать и ряд других приемов, рекомендуемых специалистами на этом этапе обучения: чтение по подобию, протяжное произношение звуков и т.д. Так, например, узнав согласный «м» в открытом двухбуквенном слоге, ребенок должен тянуть соответствующий звук, пока не подготовит органы речи к произнесению следующего гласного и не произнесет оба звука вместе, на едином выдохе.

Каждый изучаемый согласный должен даваться в сочетании со всеми гласными или же все пройденные согласные сочетаются с каким-либо одним гласным. Это нужно для того, чтобы у ребенка мог возникнуть обобщенный образ слога, который является необходимой предпосылкой для узнавания данного конкретного слога в процессе чтения. Составляются слоговые таблицы. Слоги сравниваются и сопоставляются по звуковому составу.

Педагог должен обращать внимание детей на то, что слоги не имеют самостоятельного значения. Читаемые детьми слоги следует включать в состав слова или дополнить их до целых слов. Слова составляются из букв разрезной азбуки, устно или посредством схемы.

Дети читают слоговые таблицы, слоги и слова, сложенные ими из букв разрезной азбуки или написанные учителем на доске. Последовательность читаемых слогов и слов постоянно меняется.

Не следует торопиться с переходом к новому материалу. Развитие навыка синтезировать звуковой состав обратных и прямых слогов должно достичь такой ступени, при которой ребенку достаточно увидеть стоящие рядом буквы, чтобы сразу перейти к слитному произношению слога. Поэтому работа со слогами должна вестись систематически, пока ребенок не научится узнавать их в процессе чтения. Это приводит к плавному послоговому чтению.

Необходимо обращать внимание на то, чтобы ребёнок при чтении слов понимал их смысл, чтобы процесс чтения был сознательным, а не механическим [11].

Одновременно с обучением чтению происходит обучение письму. Дети должны научиться писать все изучаемые на данном этапе буквы, двусложные слова с этими буквами, заглавные буквы.

Уже на первом этапе обучения, во время усвоения звуков, дети учатся понимать, что звуки обозначаются буквами, что звуки мы слышим, а буквы видим, пишем, что не все звуки произносятся одинаково: одни легко и свободно, а другие – труднее, что соответственно этому есть гласные и согласные звуки, что гласные образуют слог.

Следует научить детей сознательно делить слова на слоги, определяя слоги по количеству гласных. Нужно познакомить их с правилом о том, что переносить слова можно только по слогам.

В конце этого периода дети знакомятся с предложением. Они учатся выделять предложения из речи, сами придумывать их, расчленять на слова. Тут же практическим путем они усваивают ряд правил: о делении предложения на слова и о раздельном написании одного слова от другого, о точке в конце предложения, о написании заглавной буквы в начале предложения. Все эти правила важно повторять систематически и ежедневно до полного их усвоения.

На втором этапе обучения грамоте изучаются звуки и буквы гласные «и», «э» и мягкие согласные, стоящие перед «и», соответствующие ранее пройденным твердым согласным. Дети знакомятся со следующими мягкими согласными: «м», «н», «п», «к», «с», «в», «т», «л», «х», «р» [12].

Второй этап в обучении грамоте представляет значительные трудности (так как включаются звуки, еще с трудом произносимые детьми), и задача

педагога – вновь тщательно уточнить акустико-артикуляционные признаки изучаемых звуков, чтобы при образовании связи между звуком и буквой не вызвать никаких осложнений. При обучении чтению и письму все звуки даются после тщательной отработки их на занятиях по произношению.

Речевой материал для упражнений подбирается таким образом, чтобы в нем не содержались звуки, близкие по акустико-артикуляционным признакам к вновь изучаемым. Например, при изучении «ш» не даются слова, включающие ранее пройденный звук «с», до тех пор, пока не создадутся правильные, прочные и стойкие связи между звуком и буквой. Из устных упражнений также исключаются слова со звуками «ж», «ч», «щ» [12].

Особое внимание на этом этапе обучения должно отводиться также изучению мягких согласных. Необходимо напомнить, что нельзя торопиться с переходом к изучению мягких согласных. К этому этапу обучения грамоте можно приступить лишь тогда, когда дети научатся воспринимать при чтении две буквы сразу, так как мягкость согласных обозначается последующей буквой. Кроме того, к этому времени должны быть исправлены все дефекты, которые наблюдаются у детей при произнесении мягких фонем. Если эти условия не будут соблюдены, то дети не смогут сознательно овладеть мягкими согласными.

Дети долго упражняются в различении мягкости согласных в сочетании «с» и в слогах разного типа: «ми», «си», «пи», «ли» и т.д. Нужно развивать у них умение слышать при анализе слога с буквой и мягкое произношение согласного звука: «м», «п», «с», «н», «л» и т.д. Это подготавливает детей к правильному чтению и письму слов с мягкими согласными и к пониманию значения мягкого знака как знака мягкости согласного. Большое значение приобретает работа со слогами. Для тренировки правильного различения и чтения твердых и мягких звуков можно на доске вывесить слоговые сочетания с пройденными согласными и гласными. Затем к этим слоговым сочетаниям прибавляются еще слоги или звуки для получения целого слова. Слова с мягкими согласными анализируются. При этом ребенок должен сказать, как произносится каждый выделенный согласный: твердо или мягко. Нужно научить не только различать и выделять мягкие согласные из слова, но и объединять эти звуки в слоги, придумывать с ними слова, складывать их из букв разрезной азбуки, правильно читать и писать.

Так как у дошкольников с речевыми нарушениями страдают и другие психические процессы, в ходе коррекционной работы необходимо учитывать следующие критерии готовности детей к обучению грамоте:

- развитие слухового и фонематического восприятия;
- сформированность звукового анализа и синтеза;
- уточнение артикуляции всех изучаемых звуков, а также работа над звукопроизношением;
- формирование и уточнение сенсорных эталонов (цвет, форма, величина);
- развитие зрительного восприятия и пространственной ориентировки, усвоение линейности ряда символов, знаков (слева направо);
- развитие графо-моторных навыков.

Содержание изучаемого материала преподносится с опорой на ведущую деятельность дошкольника и организуется в таких формах как игра-занятие, игра-урок с сохранением структурных составляющих плана-программы, а также дидактическая игра. Использование этих организационных форм способствует не только решению обучающих и коррекционных задач, но и является дополнительным средством развития мотивационно-потребностной сферы ребенка и способствует удержанию познавательной активности и устойчивого познавательного интереса дошкольника, более интенсивному эмоционально-личностному развитию, формированию произвольности поведения и самоконтроля как важнейшей базы для начала систематического обучения в школе [4].

Изучение специальной психолого-педагогической и логопедической литературы показало, что вопрос подготовки детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями к обучению грамоте является актуальным. На основе теоретического анализа литературы нами была разработана экспериментальная программа, направленная на подготовку к обучению грамоте в условиях дошкольного обучения.

Нами были поставлены *задачи* эмпирического исследования:

1. Подобрать и апробировать методики диагностики, направленные на изучение подготовки детей дошкольного возраста к обучению грамоте.
2. Определить уровни подготовки детей дошкольного возраста к обучению грамоте с нормальным речевым развитием и с нарушениями речи.
3. Разработать и внедрить коррекционную программу по подготовке детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями к обучению грамоте.
4. Проверить эффективность предложенной коррекционной программы по подготовке к обучению грамоте детей с речевыми нарушениями.

Теоретической основой нашего исследования явились следующие *принципы*:

1. Принцип комплексности, системности и систематичности предполагает, что изучение ребенка проводится последовательно, через определенные промежутки времени.
2. Принцип объективности и научности предполагает опору на научное исследование, обосновывающее выбор изучаемых показателей.
3. Принцип доступности и индивидуальности предполагает учет возрастных особенностей детей и оптимальной меры доступности.
4. Принцип детерминизма означает, что всякое психическое явление взаимосвязано с другими.

Исследование проводилось в группе кратковременного пребывания с целью дошкольной подготовки на базе ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт». Экспериментальную группу составили дети дошкольного возраста с речевыми нарушениями в составе 9 человек.

Нами были выявлены *критерии* подготовки детей старшего дошкольного возраста к обучению грамоте:

- развитие зрительного восприятия и пространственной ориентировки;
- сформированность фонематического восприятия;
- сформированность устной речи;

- сформированность слоговой структуры слова;
- сформированность звукового анализа и синтеза;
- развитие графо-моторных навыков.

На констатирующем этапе эмпирического исследования нами был использован комплекс диагностических методик, направленных на выявление уровня подготовки детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями к обучению грамоте (приложение 8). Комплекс методик был направлен на изучение уровня развития зрительного восприятия и пространственной ориентировки (Г.В. Чиркина), фонематического восприятия (Г.В. Чиркина), устной речи (Г.В. Чиркина), слоговой структуры слова (С.Е. Большакова), звукового анализа и синтеза (Д.Б. Эльконин), на исследования состояние графо-моторных навыков (А.В. Ануфриева, С.Н. Костромина).

Полученные данные на констатирующем этапе эксперимента по выявлению уровня подготовки детей с речевыми нарушениями к обучению грамоте показали, что у детей с речевыми нарушениями уровень подготовки к обучению грамоте значительно ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием. Дети с речевыми нарушениями допускали грубые ошибки при проговаривании слов, слоговых рядов, определения количества звуков в слове, зачастую выполняли задания не по инструкции. У них отмечалось недоразвитие фонематического восприятия, недоразвитие мелкой моторики, выражающиеся в неровных, прерывистых линиях, в трудностях прорисовывания линий, нарушении пространственной ориентировки при выполнении графического задания. Наибольшие трудности вызвали задания направленные на выявление развития устной речи, слоговой структуры слова и звукового анализа и синтеза слова. Все это свидетельствует о низком уровне подготовки к обучению грамоте.

С целью подготовки детей с нарушениями речи к обучению грамоте в условиях группы кратковременного пребывания нами была разработана и внедрена экспериментальная коррекционная программа. Для успешного обучения детей с речевыми нарушениями были использованы игровые методы и приёмы, так как игра является основным видом деятельности дошкольника. С помощью игры усвоение сложного материала происходит без особого нервного напряжения: ребёнок с усердием старается овладеть тем, что способствует успеху игры, незаметно для себя решая ту или иную учебную задачу.

Задачи программы:

1. Развитие зрительного восприятия и пространственной ориентировки у ребенка дошкольного возраста с нарушениями речи.
2. Развитие фонематического восприятия с нарушениями речи.
3. Развитие устной речи у дошкольников с нарушениями речи.
4. Развитие слоговой структуры слова у дошкольников с нарушениями речи.
5. Развитие звукового анализа и синтеза у ребенка дошкольного возраста с нарушениями речи.
6. Развитие графо-моторных навыков у дошкольников с нарушениями речи.

Работа по подготовке к обучению грамоте базировалась на основных дидактических принципах: наглядности, деятельности, доступности, после-

довательности, учёта возрастных особенностей, индивидуального и дифференцированного подхода.

Реализация предложенной программы проходила в форме подгрупповых занятий.

При разработке программы мы опирались на практические разработки Р.К. Шаеховой, О.С. Ушаковой, А.Э. Симановского, Н.В. Новоторцевой, Г.А. Каше, Э.Л. Сухаревой, Т.С. Третьяковой, Г.А. Тумаковой и др.

Программа включает в себя следующие блоки:

1 Блок – Развитие зрительного восприятия и пространственной ориентировки.

2 Блок – Формирование фонематического восприятия.

3 Блок – Формирование устной речи.

4 Блок – Формирование слоговой структуры слова.

5 Блок – Формирование звукового анализа и синтеза.

6 Блок – Развитие графо-моторных навыков.

Содержание направлений работы по развитию подготовки детей к обучению грамоте с речевыми нарушениями отражено в таблице № 1.

Таблица 1. Содержание работы по подготовке детей с речевыми нарушениями к обучению грамоте

№ блока	Название	Направления работы
1 блок	Развитие зрительного восприятия и пространственной ориентировки	1. Координация крупных движений и умения владеть своим телом, совершенствование двигательных умений и навыков. 2. Развитие пространственной ориентации на листе бумаги и в окружающем пространстве. 3. Развитие умения действовать, повторяя показанный образец и правило
2 блок	Формирование фонематического восприятия	1. Закрепить умение выделять заданный звук из звукового ряда, из слога, в составе слова. 2. Развитие навыка звукового контроля.
3 блок	Формирование устной речи	1. Развитие слоговой структуры слова, общеупотребительных используемых ребенком в общении (из одного, двух, трех слогов). 2. Формирование правильного воспроизведения отдельных слогов и слов по подражанию. 3. Совершенствование понимая речи.
4 блок	Формирование слоговой структуры слова	1. Развитие звуко-слоговой структуры слова. 2. Овладение правильным звукопроизношением; 3. Развитие умения правильно произносить слоговые сочетания
5 блок	Формирование звукового анализа и синтеза	1. Закрепление умения подбирать слова с заданными звуками. 2. Закрепить умение определять позицию звука в слове, определять соседей заданного звука. 3. Обучение навыку звукового анализа. 4. Закрепление умения делить слова на слоги, синтезировать слова из заданных слогов. 5. Учить давать фонетическую характеристику звуков.

6 блок	Развитие графо-моторных навыков	<ol style="list-style-type: none"> 1. Совершенствование мелкой моторики пальцев рук, двигательных умений и навыков в манипуляциях различными предметами (твёрдыми и мягкими, упругими, гладкими и шероховатыми). 2. Развитие умения правильно держать карандаш, ручку, фломастер; учиться владеть ими, используя самомассаж, игры и упражнения (обводя, закрашивая предметы). 3. Формирование зрительно-моторной координации. 4. Развитие пространственной ориентировки на листе бумаги. 5. Знакомство с буквами, соотнесение звуков с буквами.
--------	---------------------------------	--

Игры для профилактики дисграфических расстройств и примерные конспекты занятий по подготовке к обучению грамоте детей дошкольного возраста с нарушениями речи представлены в приложениях 9 и 10.

После окончания формирующего этапа экспериментальной работы нами был проведен контрольный этап, на котором мы выявили уровень подготовки детей к обучению грамоте после проведенных коррекционных занятий.

По результатам проведенного нами контрольного эксперимента было установлено, что высказывания детей стали более связными, полными по объёму и грамматически верно оформленными. В высказываниях детей сократилось количество пауз и повторов. Большая часть детей смогли правильно ответить на вопросы, сформулировать свою речь, не опуская важные детали и фрагменты текста. Речь стала ясной и доступной слушателям. Рассказы и высказывания детей стали более информативны. Реже стали отмечатьсяagramматизмы и нарушения лексического строя речи. Дети смогли выполнить все варианты предложенных заданий. В процессе различных игр и при составлении правильно оформленных предложений детям практически не требовались наводящие вопросы.

Динамика отмечалась по всем выделенным компонентам. Восемь детей экспериментальной группы продемонстрировали средний уровень подготовки к школьному обучению (на констатирующем этапе было 2 человека). Это свидетельствуют о достаточной эффективности коррекционной программы. Однако нам представляется перспективным дальнейшее совершенствование и расширение направлений разработанной нами программы.

В структуре подготовки детей к обучению грамоте выделяется проблема профилактики нарушений письма (дисграфии).

Профилактика дисграфических расстройств в дошкольном детстве закладывает основы успешного обучения в школе. Значимость проблемы профилактики дисграфических расстройств обусловлена тем, что у детей с речевой патологией выявляются определённые особенности формирования речевых и неречевых функций и процессов, связанных с овладением письмом.

С точки зрения современной отечественной психологии и дефектологии, письмо – сложная осознанная форма речи и речевой деятельности. В содержание письма входят и процессы зрительного, пространственного и фонематического восприятия, а также и двигательные процессы – кинестетической и кинетической природы. На ранних этапах овладения письмом каждая отдельная операция является изолированным осознанным действием, а, следовательно, написание слова раскладывается на ряд задач: выделить звук, запомнить его, соотнести с соответствующей буквой, запомнить ее, написать. По мере развития навыков письма психическая структура его меняется. Отдельные операции выпадают из-под контроля сознания, автоматизируются, объединяются и превращаются в моторный навык. Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности речевых и неречевых психических функций и процессов: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, достаточного уровня развития лексико-грамматического строя речи, памяти, пространственных представлений, сукцессивных и симультанных процессов.

Понимание дисграфии в соответствии с современной теорией логопедии отражено в классификации, разработанной сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А. И. Герцена в 70-80-х годах XX столетия. В создании этой классификации принимали участие Л.Г. Парамонова, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Л.С. Волкова и другие ученые. С точки зрения логопедического подхода, дисграфия понимается, прежде всего, как специфическое нарушение языковых способностей, требующее специальных педагогических методов коррекции. Логопедическая теория связывает причины дисграфии у детей с недостаточностью высших психических функций (речевых и зрительно-пространственных), обеспечивающих процесс письма, а механизм расстройства – с неполноценностью тех или иных операций письма, преимущественно лингвистических.

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

- ошибки на уровне буквы и слога;
- ошибки на уровне слова;
- ошибки на уровне предложения (словосочетания) [13].

Наиболее многочисленная и разнообразная по типам группа – ошибки на уровне буквы и слога. Различают ошибки, отражающие трудности формирования фонематического (звукового) анализа, ошибки фонематического восприятия (дифференциации фонем) и ошибки иной природы.

Д.Б. Эльконин определял звуковой анализ как действия по установлению последовательности и количества звуков в составе слова. В.К. Орфинская выделяла простые и сложные формы фонематического анализа, среди которых – узнавание звука среди других фонем и вычленения его из слова начальной позиции, а также полный звуковой анализ слов. Простые формы анализа формируются в норме спонтанно – до поступления ребенка в школу, а сложные – уже в процессе обучения грамоте. Несформированность действия звукового анализа проявляется в виде следующих типов специфических ошибок: пропуск, перестановка, вставка букв либо слогов [13].

В основе ошибок фонематического восприятия лежат трудности дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство. В устной речи недифференцированность фонем ведет к заменам и смешениям звуков. Применительно к письму в подобных случаях обнаруживается смешение букв. Смешение букв указывает на то, что пишущий выделяет в составе слова определенный звук, но для его обозначения выбрал не соответствующую букву. Это может иметь место при нестойкости соотнесения фонемы с графемой, когда не упрочилась связь между значениями и зрительным образом буквы, а также при нечетком различении звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство. По акустико-артикуляционному сходству смешиваются обычно следующие фонемы: парные звонкие и глухие согласные; лабиализованные гласные, сонорные; свистящие и шипящие; аффрикаты смешиваются между собой, так и с любым из своих компонентов [13].

Еще один вид смешения – смешение букв по кинетическому сходству. Буквы рукописного шрифта – это различные комбинации определенных элементов, принятых в графической системе данного языка. Исследователи выделили группу оптически сходных букв славянской графики. Затем сопоставили пары оптически сходных букв с наиболее часто смешиваемыми (попарно же) буквами. При несформированности кинетической и динамической стороны двигательного акта у младших школьников с недоразвитием речи кинестезии не могут иметь направляющего значения, и тогда происходит смешение букв, начертание первого элемента которых требует тождественных движений.

С переходом на стадию связного письма отмечается значительный рост числа таких ошибок, что связано с убыстрением темпа письма и увеличением объема письменных работ. В широкой распространенности подобных смешений играет отрицательную роль также неправомерное методическое требование «безотрывного» написания слов с первых недель обучения детей в первом классе. Стадия поэлементного написания букв практически отсутствует. Умение вносить предварительные поправки по ходу письма (до совершения ошибки) может быть выработано лишь при четкой разработке системы графических упражнений в букварном периоде.

Таким образом, смешение букв по кинетическому сходству носят закономерный и стойкий характер, снижают в целом качество письма и чтения, имеют выраженную тенденцию к росту и при отсутствии профилактических и коррекционных мер тормозят развитие речемыслительной деятельности детей [9].

Вторая группа специфических ошибок – ошибки на уровне слова. Своеобразное искажение фонетического наполнения слов возникает в устной и письменной речи по типу явлений прогрессивной и регрессивной ассимиляции и носит соответственно названия: персеверации (застревания) и антиципации (упреждение, предвосхищение): согласный, а реже – гласный – заменяет вытесненную букву в слове [13].

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

Раздельное написание частей слова наблюдается чаще всего в следующих случаях:

- когда имеется приставка, а в бесприставочных словах начальная буква или слог напоминают предлог, союз, местоимение («и дут», «на чалось»). По-видимому, здесь имеет место генерализация правила о раздельном написании служебных частей речи;
- при стечении согласных из-за меньшей артикуляторной слитности происходит раздел слова «б рат», «поп росил». В приведенных примерах не имел место перенос слова с одной строки на другую.

Слитно обычно пишутся служебные слова (предлоги, союзы) с последующим или предыдущим словом «ветки елии сосны», «кдому». Часты и случаи слитного написания двух самостоятельных слов и более. Отмечаются ошибки смещения границ слов, включающие одновременно слияние смежных слов и разрыв одного из них.

В некоторых случаях слияние слов как бы провоцируется наличием одноименной буквы в составе смежных слов – иначе говоря, ребёнок сбивается с замысла, проговаривая при письме слова: на «общем» звуке переходит на следующее слово. При этом, как правило, имеет место пропуск части первого слова. Случаи грубого нарушения звукового анализа находят выражения в онтаминациях слов [13].

Морфемный аграмматизм является отражением в письме трудности анализа и синтеза частей слов. Ошибки обнаруживаются в операции словообразования. Так, при попытке подбора проверочных слов для прояснения конечного согласного звука создаются несвойственные языку образования. Нарушение функции словообразования обнаруживается особенно явно при образовании прилагательного от существительного. Несформированность языковых обобщений проявляется в уподоблении различных морфем, например: «сильнеет греет солнышко» [7].

К третьей группе специфических ошибок относятся ошибки на уровне предложения. На начальном этапе обучения дети с трудом усваивают чле-

нимость речевых единиц, что отражается в отсутствии обозначения границ предложений – заглавных букв и точек, например: «гуси вышли изадвора пошли на пруд стали на берик посмотрели на пруд на пруду водынету».

На основе анализа исследований по проблеме дисграфии, представляется возможным выделить предпосылки дисграфических расстройств у детей дошкольного возраста с речевой патологией:

1. Нарушение звукопроизношения.
2. Несформированность слуховой дифференциации звуков речи.
3. Недоразвитие фонематического анализа слов.
4. Нарушение лексико-грамматического строя речи.
5. Нарушение оптико-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза.

Для выявления предпосылок дисграфических расстройств у детей старшего дошкольного возраста используется комплекс методик (Д.Б. Эльконин, В.П. Глухов, Г.В. Чиркина и др.). Вначале обследования осуществляется наблюдение за речью детей в процессе игровой, обиходно-бытовой и учебной деятельности (логопедические занятия и различные виды предметно-практических занятий). Комплексное обследование предпосылок дисграфических расстройств у детей включает в себя серию заданий (приложение 8).

Опираясь на теоретический анализ научной литературы и на выделенные критерии, можно определить три уровня предпосылок дисграфических расстройств: высокий, средний, низкий.

0 – 25 баллов – высокий уровень предпосылок дисграфических расстройств – ребёнком не дифференцируются на слух группы звуков. Имеются полные замены одних речевых звуков другими. Не сформирован анализ и синтез слов речевого потока. Наличие неправильного проговаривания слов в процессе высказывания, с трудом усваивается последовательность звуков в слове. Проявляются трудности словообразования, выражающиеся в основном в неправильном употреблении суффиксов и окончаний. Ребёнок не обладает достаточными пространственными представлениями и тонким зрительным анализом и синтезом. Наблюдаются скудный словарный запас детей и непонимание смыслового значения слов, отсутствие систематизации имеющегося у них словаря.

26 – 40 баллов – средний уровень предпосылок дисграфических расстройств – наблюдается неразличение на слух двух или нескольких пар звуков. Дети понимают основной смысл высказываний, но с затруднениями переключают свое внимание со смысловой стороны речи на ее звуковую. Владеют только простейшими формами фонематического анализа слов. Обладают достаточно хорошими пространственными представлениями. Наличие условий неполной сформированности грамматических систем. Недостаточно развит словарный запас.

41 – 50 баллов – низкий уровень предпосылок дисграфических расстройств – дети различают на слух все звуки речи, в том числе и акустически близкие. Определяют наличие или отсутствие каждого из звуков в предла-

гаемом слове, а также место в этом слове (в начале, в середине, в конце). Владеют формами фонематического анализа слов. Дети способны речевой поток расчленить на отдельные составляющие его фрагменты. Имеется достаточный уровень развития оптико-пространственных представлений, необходимый для зрительного анализа и синтеза. Детями практически усвоены основные правила словоизменения и словообразования, что выражается в грамматически правильном построении устных высказываний.

После выявления предпосылок дисграфических расстройств проводилась коррекционная работа: как индивидуальная, так и фронтальная – по предупреждению дисграфических расстройств. Эта работа включала в себя установки на развитие памяти, внимания, зрительно-пространственных функций, аналитико-синтетической деятельности, формирование языкового анализа и синтеза, лексики, грамматического строя речи, устранение нарушений звукопроизношения, развитие моторики.

Профилактическую работу при речевых патологиях чаще всего начинают с воспитания у дошкольника фонематического восприятия и коррекции звукопроизношения.

Для профилактики артикуляторно-акустической дисграфии недостаточно простой «постановки» звука, его полной автоматизации в речи. Работа завершается дифференциацией ранее заменявшегося звука от звука-заменителя, до полного исчезновения смешений данных звуков в устной речи ребенка. Предлагаются упражнения на фонематический анализ слов. В процессе этих упражнений ребенок должен определять наличие или отсутствие каждого из звуков в предлагаемом слове, а также место в этом слове (в начале, в середине, в конце).

Необходимость овладения ребенком с речевыми нарушениями простейшими формами фонематического анализа слов до начала его школьного обучения связана с тем, что членение речевого потока на отдельные составляющие его и фрагменты представляют сложность. Затруднительным оказывается уже разделение на слова, так как в процессе восприятия и порождения устных высказываний у ребенка никогда не возникает такой необходимости. Ему трудно переключить свое внимание со смысловой стороны речи на ее звуковую сторону. Особенно трудные для звукового анализа слова:

- слова с безударными гласными;
- слова с закрытыми слогами;
- слова со стечением согласных – слова, в которых один и тот же согласный выступает то в твердом, то в мягком варианте;
- слова с глухими и звонкими согласными, отличающиеся друг от друга по одному существенному признаку.

Профилактика аграмматической дисграфии непосредственно связана с возможностью овладения ребенком морфологическим принципом письма. Ребенок должен практически усвоить основные правила словоизменения и словообразования. Для обеспечения полноценного формирования граммати-

ческого строя речи у детей с предпосылками аграмматической дисграфии необходимо решить следующие задачи:

1. Помочь ребёнку усвоить основное смысловое значение каждой конкретной грамматической формы (ПРИБегать, ПРИходить, ПРИлетать, ПРИплывать, ПРИползать — значение приближения; ПЕРЕбегать, ПЕРЕходить, ПЕРЕлетать, ПЕРЕплывать, ПЕРЕползать — значение преодоления преграды; столИК, домИК, ключИК — значение уменьшительности и т. п.).

2. Научить ребёнка самостоятельно образовывать грамматические формы, в том числе и в малознакомых словах, по заданному образцу, то есть по аналогии. Например, от данных существительных образовать новые слова со значением уменьшительности (дом — домИК, шишка — шишЕЧКа, жук — жучОК и т.п.). Это очень важно для усвоения грамматических закономерностей.

3. Дать ребёнку достаточно много однотипных образцов правильных грамматических форм, что значительно облегчит для него их усвоение (именно этим объясняется большое количество приводимых ниже конкретных примеров на каждую из грамматических форм).

4. За счёт многократных повторений воспитать у ребёнка прочный навык правильного употребления грамматических форм (без предварительных их «поисков» и долгого припоминания).

Достаточный уровень развития оптико-пространственных представлений является необходимым условием для усвоения зрительных образов букв и особенно для дифференциации близких по начертанию букв. Но у многих детей эти функции остаются не вполне сформированными, что приводит к появлению оптической дисграфии. Данную предпосылку важно выявить и устранить до начала обучения ребенка грамоте, чтобы не успел усвоить неправильные начертания букв и ввести их в «моторную память» руки, о чём говорится в исследованиях Г.А. Волковой.

Необходимо обладать достаточно хорошими пространственными представлениями и тонким зрительным анализом и синтезом, чтобы устойчиво дифференцировать буквы русского алфавита, так как все они как в печатном, так и в рукописном шрифте состоят из очень небольшого набора одних и тех же элементов, что неизбежно приводит к наличию в алфавите нескольких групп оптически сходных букв.

Для развития у ребёнка зрительно-пространственных представлений рекомендуется использовать задания, направленные на:

- понимание пространственных предлогов;
- самостоятельное называние ребёнком пространственных предлогов;
- ориентировку в правой и левой сторонах пространства и в пространственном расположении предметов по отношению друг к другу;
- представление о форме и величине предметов;
- узнавание предметов в усложнённых условиях;
- состояние зрительного анализа и синтеза;
- знание букв и узнавание их в усложнённых условиях.

Примеры игр и упражнений, направленных на профилактику дисграфических расстройств, представлены в приложении 8.

Для проведения работы по профилактике дисграфических расстройств в занятия по обучению грамоте и в логопедические занятия включались следующие задания.

I. Для предупреждения ошибок письма на уровне буквы

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

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

3. «На что похожа буква?»

4. Предъявление букв разного шрифта: печатные; прописные; строчная; стилизованная.

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

6. Выделение букв, написанных на фоне друг друга.

7. Подбор слов на данную букву в определенной позиции:

II. Предупреждение ошибок письма на уровне слога.

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

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

3. Подбор слов с данным слогом:

III. Предупреждение ошибок письма на уровне слова.

1. Вначале необходимо дается понятие «слово». Слова бывают короткие и длинные. Самые короткие слова – союзы и предлоги, состоят из одной буквы У, И, К, В, С. Поэтому при изучении буквы «а» детей знакомят с союзом «а».

2. Составление предложений, используя картинки, между которыми буква «а» (противительный союз).

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

4. Подбор нужного слова к смысловому ряду (для уяснения лексического значения слова).

5. Выделение ударного слога.
6. Подбор к заданному слову родственных слов.
7. Исключение лишних слов.
8. Составление слова из данных слогов (вначале слоги даны по порядку, затем в рассыпанную).
9. Разделение слова на слоги, а затем их перестановка.
10. Составление слова с использованием начальных звуков (букв) других слов, составление слова по конечному звуку других слов.
11. Замена в слове одного звука (буквы) для получения нового слова:
12. Составление из двух слов одного (голубые глаза – голубоглазый, длинные уши – длинноухий и т.п.).
13. Подбор антонимов к данным словам и сочетаниям.
14. Работа с омонимами. Придумывание предложений с данным словом в различных лексических значениях.

IV. Предупреждение ошибок письма на уровне словосочетания.

1. Сочетание существительных с прилагательными.
Подбор существительного к данному прилагательному.
2. Соединение стрелками слов, чтобы получилось верное словосочетание, при этом используя как относительные, так и притяжательные прилагательные.
3. Предъявление словосочетаний с пропущенным окончанием прилагательного.
4. Предъявление детям неверно составленных словосочетаний. Игра типа "Помоги Незнайке исправить ошибку". Например: длинная вечер (длинный), черный крылья (черные).

5. Сочетание существительных с глаголами.

6. Сочетание существительных с числительными.

V. Предупреждение ошибок письма на уровне предложения.

1. Составление предложений по схемам:
2. Исключение слова из предложения, для того чтобы предложить детям исправить ошибку, составив нужное предложение.
3. Завершение логических фраз (врач – это человек, который... т.п.).
4. Выделение границ предложений в тексте.
5. Соединение частей разорванных предложений:
6. Выделение всех слов в предложении, подсчет их количества и составление нового предложения с тем же числом слов.

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

Литература:

1. Глухов В.П. Основы психолингвистики. – М., 2005.

2. Елецкая О.В., Храковская М.Г. Нарушение формирования навыка письма у учащихся общеобразовательной школы // Логопед. – №3. – 2004. – С.18-24.
3. Журова Л.Е. Подготовка к обучению грамоте детей 4-5 лет. – М., 2009.
4. Климанова Л.Ф., Макеева С.Г. Обучение грамоте. – М., 2006.
5. Климентьева О.Л. Подготовка детей к обучению грамоте и профилактика нарушений письма. – СПб., 2010.
6. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. – СПб., 1997.
7. Коррекция нарушений письменной речи: Учебно-методическое пособие / Под ред. Н.Н. Яковлевой. – СПб., 2004.
8. Лалаева Р.И. Логопедия: Методическое наследие. В 5 кн. Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия / Под ред. Л.С. Волковой. – М., 2003.
9. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. – М., 2003.
10. Милостиленко Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей. – СПб, 1996.
11. Пятница Т.В. Грамота? Да!: Занятия по обучению грамоте детей дошкольного возраста. – М., 2005.
12. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М., 1997.

РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ, ПОСЕЩАЮЩИХ ГРУППУ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ

В данном разделе мы разместили наиболее актуальную информацию для родителей детей, посещающих группу кратковременного пребывания с целью предшкольной подготовки на базе ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт». Актуальность была выявлена в ходе различного анкетирования родителей, а также по наиболее часто задаваемым вопросам в ходе бесед, круглых столов, семинаров и т.д.

ЧАСТЬ 1. ПРОФИЛАКТИКА ЗАИКАНИЯ

1.1. Причины возникновения заикания

Заикание – нарушение темпа, ритма и плавности устной речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата. Заикание выражается в том, что речь прерывается остановками, запинками, повторением звуков, слогов и слов.

Лечением заикания занимается логопед, который специализируется на данной речевой проблеме. Но если причина заикания – психическая травма, то помочь сможет и психолог. Визит к специалисту откладывать не стоит в надежде, что всё само пройдет. В таком случае заикание примет хронический характер и устранить его будет сложнее.

Леонова С.В. отмечает, что до сих пор нет единой научно обоснованной теории, с позиций которой можно было бы обобщить и систематизировать экспериментальные данные и различные гипотезы, высказанные многими авторами по поводу причин возникновения этого нарушения речи. В то же время все исследователи сходятся во мнении, что при появлении заикания отсутствует специфическая одиночная причина, вызывающая данную речевую патологию, поскольку для этого необходимо сочетание ряда факторов.

На основании существующих представлений об этиологии заикания можно выделить две группы причин: *предрасполагающие и производящие*. При этом некоторые этиологические факторы могут способствовать как развитию заикания, так и непосредственно вызывать его.

К предрасполагающим причинам относят:

1. Определенный возраст ребенка (от 2 до 6 лет), так как формирующиеся в дошкольном возрасте координаторные механизмы речевой деятельности находятся в стадии интенсивного формирования. Любая функциональная система, находящаяся в стадии интенсивного развития, является избирательно ранимой под влиянием вредоносных факторов.

2. Состояние центральной нервной системы. При заикании может отмечаться органическое поражение мозга во внутриутробном, пренатальном и постнатальном периодах развития. Эти причины вызывают различные патологические сдвиги в соматической и психической сферах, приводят к задержке речевого развития и к речевым расстройствам и способствуют разви-

тию заикания. У части заикающихся не обнаруживается органического поражения мозга. В то же время они характеризуются повышенной впечатлительностью и ранимостью нервной системы, тревожностью, низким уровнем адаптации, особой подверженностью к психическим травмам.

3. Наследственный фактор. Он обусловлен генетической передачей некоторых особенностей высшей нервной деятельности — повышенной возбудимости, ускоренного темпа общих движений и речи, т.е. передается определенная слабость центральных речевых механизмов, которые повышено подвержены воздействию факторов риска. Отягощенная наследственность может прослеживаться на уровне нескольких поколений. При этом у заикающихся мужчин процент появления заикающихся сыновей равен 22%, а дочерей — 9%. Для женщины риск появления заикания детей выше: в этом случае появляется 36 % заикающихся мальчиков, 17% — девочек (Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова, 1998). В случаях семейного заикания возможность возникновения этого нарушения у детей только по подражанию родителям малореальна. Генетическая наследственность какой-либо патологии проявляется при наличии дополнительной вредности (Л. Я. Миссуловин, 1988).

4. Функциональная асимметрия мозга. Есть указания на то, что заикание нередко возникает при переучивании левшества на праворукость, если оно доведено до истязания (В. А. Куршев, 1973). По мнению М. Е. Хватцева (1959), при переучивании левшей не только перестраиваются и нарушаются связи и соотношения между полушариями мозга, но и ухудшается состояние правого полушария, в котором расположены у левши ведущие центры речи. Электрофизиологические исследования свидетельствуют о том, что у заикающихся нарушается ведущая роль левого полушария в организации устной речи (И. В. Данилов, И. П. Черепанов, 1970). Ослабление взаимодействия между симметричными структурами мозга у заикающихся делает такую центральную нервную систему особо ранимой.

5. Особенности протекания речевого онтогенеза. Для начала заикания особое значение имеет период интенсивного формирования речи. В это время для многих детей характерно появление физиологических итераций (от лат. *iterare* — повторять). В этом возрасте (от 2 до 5 лет) дети могут повторять или растягивать отдельные звуки, слоги, слова, а иногда вставлять эмболы (лишние звуки и слова, которые не несут лексической и эмоциональной нагрузки — «а», «ну», «вот» и т. п.). Это нормальный процесс становления ритмичной речи, так как еще недостаточно оформленное речевое дыхание не соответствует психической возможности произнесения сложных фраз (М. Зеeman, 1962; Л. И. Белякова, 1998; В. И. Селиверстов, 2001 и др.). Большое значение в появлении заикания может иметь и темп речевого развития, особенно появление фразовой речи: замедленное или ускоренное. В эти периоды речевая система особенно подвержена влиянию неблагоприятных факторов. Особое значение в этих случаях имеет поведение взрослых, окружающих ребенка. Дополнительная речевая и эмоциональная нагрузка, фиксация на итерациях могут провоцировать заикание.

6. Половой деморфизм. У мальчиков заикание встречается в среднем в 4 раза чаще, чем у девочек.

К *производящим причинам* относятся психические травмы, которые могут быть хроническими и острыми.

Хроническая психическая травма — длительные, отрицательные эмоции в виде стойких психических напряжений или неразрешенных, постоянно закрепляющихся конфликтных ситуаций. Они часто связаны с напряженным психологическим климатом в семье или трудностью адаптации ребенка в детском учреждении.

Острая травма — сильный, внезапный, в основном однократный психический шок, вызванный аффективной (эмоциональной) реакцией. Чаще это реакция испуга или страха. Именно вскоре после перенесения острой психической травмы или на фоне хронических конфликтных ситуаций у многих детей появляются запинки судорожного характера. Л. Я. Миссуловин (1988) делит случаи острого психического травмирования на 8 основных групп:

1. Психотравма была нанесена домашними и дикими животными, птицами, пресмыкающимися и другими представителями животного мира.

2. Психотравмы получены в результате пожаров, бомбежек, обстрелов, транспортных катастроф (без физических травм), сильных звуковых раздражителей, пугающих явлений природы, (гроза, землетрясение, наводнение и т. п.). Особенность определенной части заикающихся этой группы заключается в том, что часто они пугаются не столько самого психотравмирующего события, сколько реакции окружающих взрослых, показывающих ребенку опасность сложившейся ситуации.

3. Психотравмы нанесены детям в результате различных зрелищных мероприятий (театр, цирк, кино, зоопарк и т. д.), а также в результате чтения и рассказывания страшных историй, случаев и т. п. Этим детей характеризуют раннее психическое и речевое развитие, повышенная впечатлительность, возбудимость, тревожность и мнительность.

4. Психотравма нанесена людьми, находящимися в состоянии алкогольного опьянения. Среди таких лиц преобладают родители, страдающие хроническим алкоголизмом. Когда виновниками развившегося заикания становятся не близкие родственники, а находящиеся в нетрезвом состоянии знакомые и посторонние лица, в этом случае одномоментное травмирующее воздействие нередко оказывается еще более сильным и глубоким, так как оно обычно бывает неожиданным и направлено на ребенка, который ранее с подобными явлениями мог никогда не сталкиваться.

5. Психотравма связана с физической травмой. Не всегда физическое травмирование детей сопровождается психической травматизацией, а возникновение эмоционального срыва так же обуславливается не тяжестью физической травмы. В этих случаях эмоциональное состояние ребенка во многом зависит от поведения взрослых. В эту же группу входят заикающиеся, которые получили нервное потрясение, связанное с тем, что они в детстве тонули и остались в живых только благодаря помощи окружающих.

6. Заикание развилось вследствие ятрогении (негативных реакций на приход в лечебное учреждение и вид людей в белых халатах, неправильного поведения врача).

7. Заикание возникло в результате дидактогении (случаи педагогических ошибок, допущенных педагогами детских учреждений).

8. Заикание возникло в результате неожиданной смерти близких людей на глазах ребенка.

Дети дошкольного возраста в силу своей эмоциональной возбудимости и неподготовленности к переработке внешних воздействий окружающей среды больше, чем взрослые подвержены бурным эмоциональным реакциям. Совокупность отдельных из вышеперечисленных факторов, воздействуя в период формирования речевой функции (от 2 до 6 лет), может вызывать появление заикания.

1.2. Адаптация к образовательному учреждению и заикание

Адаптация к детскому учреждению – это привыкание к новой социальной среде, умение принять нормы поведения и взаимоотношения нового коллектива. Адаптация – процесс длительный и сложный. В садах и школах на него отводят только два месяца – сентябрь и октябрь.

Об успешной адаптации можно говорить, если ребёнок легко просыпается утром для того, чтобы собраться в сад или школу; не хочет, чтобы его забирали пораньше; с удовольствием рассказывает или отвечает на вопросы по прожитому дню; играет в те игрушки и игры, которые были на занятиях и прогулке.

О проблемах с адаптацией можно говорить, если ребёнок стал постоянно болеть; неожиданно утром начитается понос, рвота, поднимается температура; в поведении появляются нервозность, раздражительность, капризность и плаксивость; портится аппетит. И на такой почве возникает вероятность появления заикания.

Логопед Юлия Смердова указывает, что стоит всегда помнить: детская психика легко травмируется. Не приучайте ребёнка к телевизору, соблюдайте режимные моменты в будни и выходные дни, интересуйтесь жизнью крохи – общайтесь с ним. Если Ваше чадо болеет, а у Вас на руках билет в театр или цирк, – оставайтесь дома долечивать малыша. Общая ослабленность организма и переизбыток эмоциональных впечатлений могут спровоцировать появление заикания.

Всегда говорить с ребёнком и при ребёнке спокойно, размеренно, чётко. Часто речь ребёнка – это отражение Вашей собственной речи. Не торопите с ответом и избегайте усмешек и пародий на речевые недочёты, не заостряйте на них внимание.

Про сад и школу, воспитателей и учителей в присутствии детей говорите только хорошее. Рассказывайте, как Вам нравилось посещать детские заведения, когда Вы были маленькими. Принимайте активное участие в их жизни: участвуйте в утренниках и иных мероприятиях. С радостью начинайте каждое утро и настраивайте малыша на позитив.

Не перегружайте ребёнка кружками и секциями. В адаптационный период их вообще не должно быть. Нагрузка должна быть малышу по силам и в радость. Режимные моменты (сон, отдых...) страдать не должны.

Если в речи ребёнка всё-таки появились запинки судорожного характера, не затягивая и не показывая своего волнения, обратитесь к компетентному специалисту. В тесном сотрудничестве «ребёнок-специалист-родитель» проблема будет решена.

ЧАСТЬ 2. ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ (ДИСГРАФИИ И ДИСЛЕКСИИ)

В последние годы наблюдается резкое увеличение числа детей с различными речевыми нарушениями, поступающих в начальные классы общеобразовательных школ. Особенно распространёнными являются нарушения письма (дисграфия и дизорфография) и чтения (дислексия). Нарушения письменной речи у детей изучаются давно, но и поныне это одна из самых актуальных проблем логопедии. Не секрет, что нарушения письма и чтения оказывают отрицательное влияние на весь процесс обучения, на психическое и речевое развитие ребёнка. Коррекция данных видов нарушений требует целенаправленной и кропотливой работы педагогов, логопеда, родителей. Чтобы этот процесс был интересным, познавательным и нескучным для обучающихся, необходимо разнообразить работу различными играми и упражнениями, которые сломали бы стереотипное представление о чтении, как скучном занятии. Различные по степени сложности и разнообразия упражнения и задания помогут превратить сложные процессы письма и чтения в интересную игру.

2.1. Профилактика нарушений чтения (дислексии)

Э.Г. Добрынина (учитель-логопед высшей категории, МОУ «Яйская ООШ № 3», п. г. т. Яя, Кемеровской обл.) предлагает следующие игры.

1. ИГРЫ С БУКВАМИ

Если ребёнок плохо запоминает буквы, существует много разнообразных приёмов, помогающих запомнить *зрительный образ букв*. Например, буквы можно лепить из пластилина, выкладывать из палочек, спичек, мозаики, красочных верёвок, вырезать из цветной бумаги, выжигать на дощечках.

Чтобы сформировать стабильный *графический образ буквы* (графемы), можно предложить ребёнку обводить пальцем выпуклый контур букв, тактильное опознание «наждачных» букв.

Можно использовать приём «Дермолексия», когда педагог на ладони ребёнка рисует букву, а ребёнок опознаёт её с закрытыми глазами, причём рисовать нужно на «ведущей» руке, для стимуляции ведущего полушария.

Хорошо зарекомендовал себя следующий приём. Возьмите листок из старой детской книги (или детского журнала) и предложите зачеркнуть на нём ту букву, с которой вы его знакомите в данный момент, либо букву, ко-

торую он путает, не может запомнить. Например: «Зачеркни (обведи) все буквы Д на этой странице».

На этапе изучения букв полезно давать задание «Группировка стилизованных букв». Ребёнку предлагают сгруппировать одинаковые буквы.

Полезны задания, усложняющие узнавания букв, это – «Перечёркнутые буквы», «Разный шрифт», «Перевернутые буквы», «Сколько одинаковых букв», «Каких букв больше», «Наложённые буквы», «Зеркальные буквы», «Найди букву среди рядов букв», «Найди нужную букву среди перечёркнутых букв».

Можно привлечь самого ребёнка к «творческому созданию» букв – предложить ему «Дописать букву» по пунктирным линиям, «Переделать букву», переставив (переложив) элементы («Что нужно сделать, чтобы из буквы Л получилась И; из Щ – Ц и т. д.»)

На развитие памяти и внимания предлагаем игру «Какой буквы не стало»: перед ребёнком выкладывается ряд букв, начиная с 3 – 4, педагог предлагает запомнить, в какой последовательности они расположены. Ребёнок закрывает глаза, а педагог убирает одну букву. Варианты – поменять буквы местами – ребёнок воспроизводит первоначальный вариант или взрослый добавляет ещё одну букву, обучаемый называет её. Играть можно с постепенным увеличением ряда букв. Можно выкладывать небольшие слова, затем переставлять местами, «терять» буквы из слова, восстанавливая его с помощью ребёнка. Здесь ещё тренируется и фонематический анализ (буквы в слове стоят в определённой последовательности).

Игра «Волшебный мешочек» – ребёнок на ощупь определяет пластмассовые (металлические) буквы.

Ребёнок указкой рисует букву в воздухе, а взрослый угадывает её (и наоборот). Можно «рисовать» буквы на спине, угадывать по словесной инструкции – «Эта буква овальной формы», «Эта буква состоит из двух скрещённых под наклоном линий» и т. д.

2. РАБОТА СО СЛОГАМИ.

Здесь можно предложить следующие игры: «Слоговые дорожки» могут быть разнообразно и оригинально оформлены, в игровой форме («Горы», «Парашютист», «Жук», «Шар сдувается», «Костёр», «Звезда» и др.)

Слоги с «окошками», с движущимися полосками и т. д., «Узнай буквы и составь слог», «Цветы» (чтение слогов на лепестках), «Слова рассыпались на слоги», «Соедини слоги в слова», «Забей мяч в ворота».

Для развития боковых полей зрения предлагаются игры «Пирамида» (глядя на цифру посередине, прочитать слово из «удаляющихся» от центра слогов), «Точка в центре» (не отрывая глаз от точки, найти определённую букву по инструкции педагога).

На начальном этапе овладения чтением некоторые дети затрудняются не только в слогослиянии, но и в делении слов на слоги. Это создаёт определённые трудности в чтении. Для преодоления этого препятствия можно использовать:

1) цветовую маркировку слогов: «Наступила зима. Валя и Саша лепят снеговика» – на карточке выделенные слоги обозначаются другим цветом, например, синим;

2) упражнения по делению слов текста на слоги: например, ребёнку предлагается вертикальными линиями разделить все слова на слоги;

3) чтение слоговых таблиц. Требования к таблицам: шрифт крупный и чёткий, на первых порах гласные можно выделять красным цветом. В таблицах есть значки-подсказки – дуга – согласная с последующей гласной. Точка – это или гласная без предшествующей согласной, или согласная, или согласная с мягким знаком. Таблицы идут по принципу «от простых к сложным», их можно даже назвать «языколомательными», но если ребёнок освоит их, то в дальнейшем сможет читать самые длинные и сложные слова. Рекомендации: не следует переходить к следующей таблице, если не отработано чтение предыдущей. При чтении таблиц нужно чётко объяснить ребёнку, что дуга – это слитное чтение двух букв (проводить по дуге указкой), а точка – добавление отдельной буквы и остановка движения. Читать можно по строчкам и по столбикам.

4) «Какой слог лишний» – перед ребёнком карточки со слогами, например: КА, ТА, НУ, ПА. Ребёнок объясняет, что лишний слог НУ, т. к. все остальные с гласной А;

5) «Какого слога не стало» (проводится по аналогии с буквами);

6) «Подскажи конец слова» – перед учащимся на столе 3 – 4 карточки со слогами. Например: ТА, НА, РА, СА. Взрослый произносит слово, не договаривая последний слог. Ребёнок должен найти и прочитать конец слога (воро-ТА, боро-НА, кварти-РА, поло-СА).

7) ребёнку последовательно демонстрируются поодиночке карточки со слогами, из которых он мысленно должен составить слово. При этом каждая следующая карточка закрывает предыдущую. Начинать следует с двусложных слов, постепенно их удлиняя. Аналогичная игра «Цепочка слов», когда последний слог предыдущего слова является первым слогом последующего.

8) чтение слов с одинаковой слоговой структурой (книги с картинками);

9) синтез слов из слогов при одном постоянном и одном сменяющемся слоге:

РО – (СА, МА, ТА, ЛИ, ЗА, ГА) ВОЗ – (ДУХ, РАСТ, ЧИК)

(БУЛ, БАН, БЕЛ, ПИЛ) – КА КА- (БАН, ЛАЧ, МЕНЬ, МИН, РАСЬ)

10) игра «Помоги Незнайке»: «Незнайка перепутал местами слоги. Помоги ему составить слово!»: КА-МУ (мука), ЛО-МО-КО (молоко) и т.д.

3. РАБОТА НА УРОВНЕ СЛОВ, ПРЕДЛОЖЕНИЙ. АВТОМАТИЗАЦИЯ СЛОГОСЛИЯНИЯ, СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНИКИ ЧТЕНИЯ.

1) Чтение слов, отличающихся одной – двумя буквами: кат – кит- кот; крыса-крыша-крыца; мишка – мышка – мошка – мяшка – мушка, молоко-молокот-молоток.

Столбики таких слов легко прочитываются детьми, и так каждый раз слово изменяется только при помощи одной буквы. После чтения столбика

нужно спросить у ребёнка, какое из прочитанных сочетаний не является словом, не имеет смысла, чем слова отличаются друг от друга. Можно выложить несколько слов из букв разрезной азбуки. Эффект обучения будет лучше, если обучающий нарисует (напечатает) каждый столбик печатными буквами на отдельном листе бумаги крупным шрифтом.

2). Чтение столбиков слов с одинаковыми гласными: рак-лак-мак-бак, лук-жук-сук. Перед чтением каждого столбика дать ребёнку следующее задание:

- а) запомнить как можно больше слов;
- б) запомнить гласные в словах.

После чтения можно выложить эти слова из букв разрезной азбуки (по памяти).

Нужно помнить, что без умения прогнозировать в процессе чтения нельзя добиться достаточно быстрого темпа чтения. Прежде всего, следует тренировать детей в узнавании звуко-буквенного образа слова, ориентируясь лишь на отдельные его элементы. Следующие виды упражнений преследуют эту цель. Кроме того, подобные упражнения обеспечивают высокую мыслительную активность в процессе обучения чтению, расширяется и уточняется словарный запас, прививаются навыки словообразования и словоизменения, воспитывается орфографическая зоркость, отрабатывается подвижность артикуляционного аппарата. Слова во всех упражнениях следует произносить согласно написанию (по орфографическим нормам), чётко произнося каждый звук, но не по слогам, а вместе. После прочтения столбика слова сопоставляются, выясняется из звуко-буквенный состав, сходство и различие, значение слов.

3. Чтение столбиков слов с одинаковой концовкой: петушок, гребешок, горшок, ремешок, корешок.

4. Чтение форм одного и того же слова:

А) шуба – шубы – шубу – шубе – шубой – о шубе; цветок – цветка – цветку – цветком – о цветке; рос – росла – росло – росли; красный – красная – красное – красные.

Б) лес – леса – лесной – лесник; цветок – цвести – цветочный – цветник – цвела – цвёл – цветёт.

5. Чтение однокоренных слов.

Каждое слово из всех групп однокоренных слов пишется на отдельных полосках бумаги. Каждая группа слов – в отдельном конверте, а опорное слово группы написано цветным фломастером. Последовательность выполнения задания следующая. Взрослый выкладывает на столе 2 – 3 группы однокоренных слов. Ребёнок читает их, затем все слова перемешивают, оставляя лишь опорные. В заключении ребёнок восстанавливает группы слов, находит «родственников». Можно предложить ребёнку разложить слова каждой группы в столбик в порядке возрастания количества букв в этих словах. Как известно, чтение столбиков слов, подобранных способом наращивания букв в них, является очень хорошим упражнением. При выполнении подобного упражнения не следует требовать от ребёнка уяснения оттенков значения каждого слова. Главное – обращать внимание детей на звуковую и се-

мантическую общность однокоренных слов, на то, что гласные в корне этих слов пишутся единообразно.

6. Составление слов из их частей.

Увлекательной и интересной может быть работа по составлению слов из его частичек – приставок, суффиксов, корней, окончаний (если ребёнок ещё не знает этих терминов, не следует их употреблять). Перед началом работы взрослый на глазах у ребёнка разрезает определённое количество слов на части, например, дяд – еньк – а, лис – оньк – а, ноч – еньк – а (количество слов зависит от возможностей ребёнка). Затем различные частички всех слов смешиваются и ребёнок восстанавливает слова. Дополнительные задания:

а) Прочитай слова, как можно быстрее

б) Запомни 3 – 4 слова. Составь из букв разрезной азбуки.

в) «Найди заблудившиеся частички». Педагог неправильно составляет слова – ученик исправляет ошибки.

г) Составь предложение с 3 – 4 словами.

Материал может быть следующим:

1) Слова с суффиксами:

- ОНЬК: полосонька, лисонька, берёзонька, головонька, глазоньки, липонька.

– УШК: травушка, деревушка, лебёдушка, болтушка, золушка, солда-тушка, голубушка, бородушка, говорушка, журавушка, кормушка, сторо-нушка, колотушка, речушка. Аналогично подбираются слова с суффиксами – еньк, – ищ, – ин, – к, – ек. – ени, – ок, – ик, – ист, – ник, – онок, – ёнок.

2) Слова с приставками: перехватить, выхватить, обхватить, отхватить, прихватить, захватить, схватить, охватить, ухватить, подхватить; вшить, по-шить, перешить, прошить, зашить, ушить, нашить, сшить, вышить; при-го-рок, пере-нос-иц-а, про-хлад-н-ый, за-мороз-к-и, е-краш-ени-е и т.д.

7. Работа с рифмованными текстами.

Совершенствованию техники чтения способствует работа с рифмован-ными текстами.

8. Чтение «зашифрованных» слов с использованием наглядности (см. рисунки 1-4).

Здесь взрослый может проявить фантазию, выдумку, чтобы разнообра-зить чтение и отыскать в этом процессе как можно больше занимательных моментов. Задания могут быть самыми разнообразными:

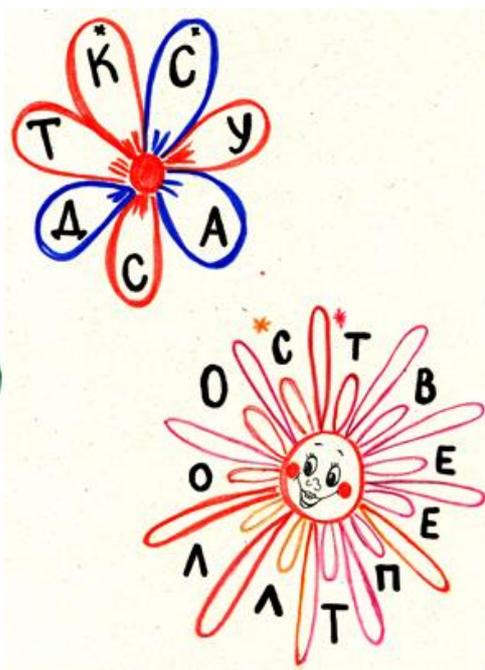
1) «Расставь слоги по порядку», «Прочти слова», «Собери слова», «Со-бери в корзинку, банку, вазу»;

2) учимся видеть слова среди других букв;

3) учимся увидеть на строчке и читать слова, обозначающие а) названия цветов; б) названия деревьев – «Венок», «Свари компот» (сложить слова из сло-гов, рис), «Башмачок» (отыщи среди букв названия обуви), «Фрукты» (отыщи среди букв названия фруктов), «Первоцветы» (отыскиваем названия цветов).

4) чтение слов с усложнением: «Цветок» (чтение через один лепесток), «Солнышко» (чтение через один лучик).

5) «Читаем слова перечёркнутые, недописанные, чуть закрытые», «Слова, в которых буквы разбежались», «Чтение по направлению стрелок», «Прочитай загадку (предложение) по схеме», «Чтение по порядку возрастания цифр», «Чтение со сквозной буквой» и др.



Рисунки 1-4

Кроме техники чтения, во время выполнения этих заданий совершенствуется и развивается зрительный анализатор, который влияет на зрительное восприятие и внимание. Выполняя эти упражнения, предотвращаются ошибки на оптическую дисграфию и дислексию, вырабатывается сноровка, сообразительность, техничность при «чтении с усложнением».

Далее приведём ответы на распространённые вопросы родителей (Цыганок И.Ю., учитель-логопед, Солодовник А.В., учитель-логопед, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад компенсирующего вида № 156» г. Краснодара).

1. Все ли дети могут научиться читать рано?

Сторонники большинства существующих методик обучения детей чтению гарантируют стопроцентный результат. Однако никто из них не анали-

зирует случаи не слишком успешного обучения детей. Было бы глупо отрицать положительные стороны разных обучающих методик. Тем не менее, некоторые дети не могут научиться читать вплоть до 7–8 лет или они допускают специфические ошибки во время чтения (дислексия).

2. Что может стать препятствием для обучения ребёнка чтению?

Побуквенное чтение. Родители, которые не знают, как правильно учить читать, учат ребёнка буквам: «А — Бэ — Вэ — Гэ — Дэ...». В процессе обучения ребёнок запоминает названия букв. Но когда родители начинают учить малыша складывать буквы в слова, простое слово «мама» звучит как «МЭ-А-МЭ-А» и ребёнок не понимает, какое слово он прочёл. Прочитанное слово не похоже на то, которое малыш привык слышать. Обучение чтению превращается в зубрёжку. И родители, и ребёнок при таком обучении чувствуют разочарование.

Механическое чтение. Часто родители в процессе обучения чтению не показывают и не разъясняют ребёнку картинки или предметы, названия которых он только что прочёл. Поэтому ребёнок не может объяснить прочитанное слово или фразу.

Индивидуальные особенности развития ребёнка. Чтение — сложный процесс, который зависит от совместной работы нескольких участков коры головного мозга. Недоразвитие или повреждение одного из участков мозга может привести к тому, что навык чтения появится у ребёнка гораздо позже или будет нарушен, вплоть до полной невозможности освоения чтения (алекия). Одну из главных задач в процессе чтения выполняют затылочный и затылочно-теменной участки коры, которые отвечают за зрительное восприятие. Эти зоны созревают позже других участков коры головного мозга. Если развитие этих зон головного мозга запаздывает, то для успешного обучения ребёнка чтению придётся воспользоваться другими системами восприятия (тактильная чувствительность, общие движения). Например, Мария Монтессори предлагала детям запоминать начертания «шершавых» букв, вырезанных из наждачной бумаги, «прописывая» их пальчиком.

Проблемы развития. У ребёнка с задержкой психического развития, сниженной остротой зрения меньше шансов научиться читать рано, чем у его здорового сверстника. Однако именно чтение может помочь ребёнку с проблемами в развитии. Раннее обучение ребёнка чтению способствует развитию речи у неговорящих детей, а также у детей с нарушениями слуха и проблемами общения. Известны случаи, когда дети с синдромом раннего детского аутизма ежедневно осваивали чтение 20–30 новых слов благодаря феноменальной зрительной памяти.

3. Можно ли учить ребёнка читать, используя одновременно несколько методик?

Конечно! Методики обучения чтению, одинаково эффективной для каждого ребёнка, не существует. Это не означает, что вы должны метаться от одних методов обучения чтению к другим. Учить ребёнка читать можно раз-

ными способами. Возможно, вы разработаете индивидуальную программу обучения чтению для вашего ребёнка.

2.2. Профилактика нарушений письма (дисграфии)

Дегтева Н.А., учитель-логопед высшей квалификационной категории, Красноярский край, предлагает беседу с родителями на тему «Как помочь первокласснику избежать трудностей при овладении письмом».

1. Что такое письменная речь.

Письменная речь представляет собой сложную форму речевой деятельности. В ней принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Письменная речь формируется только на основе устной и между ними существует тесная взаимосвязь.

Основное назначение письменной речи состоит в том, чтобы как можно точнее передать устную речь. Для обеспечения этого процесса в языке существует система письменных знаков / букв/, каждый из которых соответствует определенному звуку устной речи. Поэтому в процессе письма мы должны каждый слышимый /или мысленно представляемый/ звук речи обозначить нужной буквой, строго сохраняя к тому же их последовательность в слове. Если же звуки будут обозначены не теми буквами и не в должном порядке, то при чтении нельзя будет воспроизвести и узнать записанное слово.

2. Что необходимо для успешного овладения письмом.

Каждый проходящий в школу ребёнок должен располагать всеми необходимыми для усвоения письма предпосылками:

1) различение на слух всех звуков речи: гласных, простых согласных, звонких / глухих, твердых / мягких, свистящих / шипящих, сонорных;

2) правильное произношение всех речевых звуков (шишка, а не «сыска», рожок, а не «лошок/лосок»);

3) овладение простыми/сложными видами анализа на уровне слова, предложения, текста (например, на уровне слова: выделение звука из слова, определение места звука в слове, выделение ударного гласного звука из начала и конца слова – «Аист», определение количества слогов в слове (усвоение правила – сколько гласных в слове – столько слогов, например, в слове Аист – 2 гласных – А И, значит 2 слога);

4) сформированность зрительно – пространственных представлений /умение различать предметы и геометрические фигуры по форме, величине, расположению в пространстве, умение сравнивать их, что необходимо для прочного усвоения зрительных образов букв, в дальнейшем умение ориентироваться на листе бумаги;

5) наличие достаточно большого и упорядоченного словарного запаса при отсутствии искажений звуковой/слоговой структуры слов /«вебра» вместо «верба», «мотолок» вместо «молоток»/;

6) достаточно развитая мелкая моторика;

7) желание научиться грамотно писать, интерес к самому процессу письма – мотивация к обучению.



Схема 1. «Что должно быть сформировано у ребенка для успешного овладения письмом» (Основные направления профилактической работы)»

Известно, что физическое, психическое и интеллектуальное воспитание ребенка начинается в раннем детстве. Все навыки приобретаются в семье, в том числе и навык правильной речи. Невмешательство (безразличие) в процесс формирования детской речи почти всегда влечет за собой отставание в развитии! Речевые недостатки, закрепившись в детстве, часто с большим трудом преодолеваются в последующие (школьные) годы. В случае несформированности названных предпосылок к началу обучения грамоте, ребёнок встретится с большими трудностями при усвоении начертаний букв, при соотношении каждой буквы с соответствующим звуком и при определении порядка следования букв при записи слова, что приведёт к появлению у него дисграфических ошибок. Детям, имеющим нарушения устной речи, труднее усваивать правила (грамматические, орфографические).

3. Почему некоторые дети испытывают трудности в овладении письмом.

Если Ваш ребёнок учится в школе и у него имеются сложности в усвоении русского языка, то следует сначала внимательно разобраться в причинах этих трудностей и работать с ребёнком целенаправленно.

Например, если он заменяет на письме буквы из-за неумения различать звуки родной речи на слух, то нужно начинать с воспитания слуховой дифференциации звуков, а если причина буквенных замен кроется в незнании самих букв, то следует работать над развитием зрительного анализа. В случае же неумения применять грамматические правила на практике, необходимо заботиться об обогащении словарного запаса ребёнка и формировании у него грамматических систем, так как бедность словаря и непонимание родственных слов не позволяют ребёнку правильно подбирать нужные проверочные слова, например: ходить, выходить, обходить, проходить и т.д.

При наличии таких настораживающих факторов дети нуждаются в проверке на предмет сформированности у них предпосылок для овладения письмом. Родителям нужно знать о необходимости своевременной и целенаправленной помощи нуждающимся в ней детям, которая ни в коем случае не должна откладываться до старших классов школы.

4. Основные направления работы при обучении детей письму.

Чтобы сократить затраты физических, умственных, нервных сил, снизить психическую перегрузку ребёнка в процессе обучения технике письма, необходимо провести значительную подготовительную работу.

Подготовку детей к обучению письму необходимо проводить в нескольких направлениях, систематически, последовательно. Эти направления отражены на схеме 1.

5. Игры, направленные на профилактику и преодоление нарушений письма.

Прежде всего, надо научиться уважать незнание и непонимание ребёнка, стараться найти их причины. Внимание и запоминание у 6 – 7 летних детей ещё слабое, значит, необходимо выполнять задания в форме игр (легче запомнить то, что интересно), которые помогут подготовить детей к обучению письму, и помочь исправить уже имеющиеся стойкие ошибки на письме.

1) Игры для подготовки пальцев и кистей рук к письму.

Работа по развитию мелкой моторики начинается со знакомства с пальчиками.

Для развития тактильно-кинестетических ощущений предлагаются **игры с песком**. Например: «Я пеку, пеку, пеку», «Найди предмет», «Оставь след», «Рисунки на песке»... Дети с удовольствием погружают руки в песок, перетирают его между ладонями, сжимают, просеивают, оставляют отпечатки ладоней, геометрических форм, сооружают целые города, рисуют, пишут буквы на нем. Это вызывает гораздо больший интерес, чем письмо на бумаге.

Игры с водой. Дети обожают плескаться в воде. Ведь она такая приятная, текучая, прозрачная. Дети с удовольствием переливают воду из одного сосуда в другой, создают волны, смотрят на свое отражение в воде, пускают пузыри. Игры с крупой, мелкими камешками, орехами. Например: «Помоги

Золушке перебрать крупу», «Собери маме бусы», «Угадай на ощупь», «Выложи узор», «Волшебный орешек», «Журавль»...

Кроме того, ребёнку надо дать возможность мять и рвать бумагу, разминать пластилин, манипулировать предметами различной фактуры (мех, кожа, бархат, шерсть, дерево, фольга...).

Для достаточно сложнокоординированных действий пальчиками вводятся упражнения, как сжимание и разжимание кулачков, растирание, встряхивание ладоней, вращение кистями, движения пальцами. Предлагаются шнуровки, застёжки, клубочки ниток для перематывания, веревочки различной толщины для завязывания и развязывания узелков, дощечки с накатанным пластилином для выкладывания узоров из семян, крупы, мелких камешков, игры с мозаикой. Эти игры учат детей вниманию, усидчивости, развивают глазомер. Когда ребенок пойдет в школу, умение манипулировать предметами позволит сосредоточиться ему на своем занятии, а не на том, как же удержать ручку или карандаш.

Вашими помощниками могут стать обыкновенные счетные палочки, карандаши, спички, соломинки. Нехитрые задания помогут ребенку развить внимание, воображение, познакомиться с геометрическими фигурами, понятием о симметрии. Предлагаем ряд игр и несколько вариантов рисунков. Начинать советуем с простых геометрических фигур. В процессе игры необходимо объяснить ребенку, как называется та или иная фигура, как сложить домик из квадрата и треугольника, солнце – из многоугольника и т.п. Предлагаем ряд игр и несколько вариантов рисунков.

«Сделай, как я»

«Ежик-растеряшка»

«Разложи по цвету»

«Играем в геометрию»

«Выложи узор»

«Внимательные глазки»

«Ловкие пальчики»...

Особую роль в развитии ручной умелости играет умение уверенно пользоваться *ножницами*. Постоянные упражнения: симметричное вырезание, аппликация, вырезание ножницами фигурок из открыток. *Прищепки* – очень любопытная игра, и хорошая гимнастика для ручек. Самая простая игра – это надевание прищепок на веревку.

Для развития подвижности кистей рук предлагаются следующие упражнения: «Мостик», «Домик», «Клубочки», «Гнездышко», «Солдатик», «Зайка»... При выполнении упражнений необходимо добиваться точности переключения положений рук в пространстве. Складывание фигурок из бумаги также является одним из средств развития мелкой мускулатуры кистей рук.

Пальчиковые игры в дошкольном возрасте занимают важное место в формировании мелкой моторики. Пальчиковые игры – это инсценировка историй, сказок при помощи пальцев. Многие игры требуют участия обеих рук, что дает возможность детям ориентироваться в понятиях «вправо»,

«влево», «вверх», «вниз». Все пальчиковые игры просты в выполнении, их регулярное повторение способствует развитию внимания, памяти, оказывает благотворное влияние на речь ребенка. Кисти рук становятся подвижными и гибкими, что помогает будущим школьникам успешно овладеть навыками письма. Играм с пальчиками, которые сопровождаются небольшим стихотворным текстом следует уделять особое внимание. Ребенок вслушивается в речь взрослого, усваивая фонетические и грамматические нормы родного языка, затем запоминает и уже сам проговаривает знакомый текст.

Большой пальчик сливы тряс,
Второй их собирает,
Третий носит про запас.
Четвертый высыпает.
Самый маленький – шалун.
Все, все, все съедает.

«Музыканты» – движениями рук дети копируют игру на различных музыкальных инструментах.

«Курочка пьет водичку» – локти опираются на стол, пальцы сложены в виде клюва ритмичные наклоны рук вперед.

«Пальчики здороваются» – кончик большого пальца последовательно прикасается к остальным. Поочередно выполняется правой/левой рукой.

Разновидность этого упражнения: ладони обеих рук подняты пальцами вверх и обращены друг к другу, пальцы разведены. Поочередно пальцы соприкасаются, постукивая друг друга. Выполнение этого упражнения можно сочетать с проговариванием потешек:

Жили – были три пингвина: Пик, Пак, Пок.

Дружно мыли свою льдину Пик, Пак, Пок.

/можно обыграть стихи, нарисовать фломастером на подушечках пальцев забавные выражения лиц, фигурки животных/.

«Пальчики в футбол играют» – поочередно сгибать и разгибать пальцы рук

Пальчики в футбол играют,

Все друг друга обгоняют

Каждый забивает гол

Хорошо играть в футбол!

2) *Упражнения для умения ориентироваться на листе бумаги.*

Чтобы ребёнок приобрёл графический навык, он должен сознательно усвоить зрительный образ буквы, представлять себе из каких элементов она состоит и в каких пространственно – количественных отношениях эти элементы объединены в каждой отдельной букве.

Например: чтобы ребёнок научился различать верх и низ листа на бумаге, ему предлагаются задания, « снежинки падают», « бабочки на лугу»

«Снежинки падают» – дети выкладывают снежинки, сделанные из бумаги, в верхнюю часть листа, затем берут каждую снежинку и показывают , куда она падает. Свои действия ребёнок сопровождает словами: «Сверху – вниз»

«Бабочки на лугу» – ориентируясь на показ взрослого и его словесные инструкции /указания/, а затем только словесной инструкции, дети перемещают бабочку по листу бумаги, комментируя свои действия: «снизу – вверх, сверху – вниз»

Игра: «Котята разбежались» – Запоминание слов: «вправо – правый, влево – левый, вверх – верхний, низ – нижний» – на фланелеграфе /лист цветной бумаги / расположены фигурки котят разного цвета. В начале игры все они находятся в одном месте. Ребёнок называет месторасположение котят: «в середине ...» Взрослый говорит: «Котята разбежались...» – и передвигает фигурки в разные направления. Ребёнок должен показать, сказать, где находится каждый котёнок, например: «Серый котёнок сидит в правом верхнем углу, а рыжий внизу слева...» Игру можно проводить в нескольких вариантах: «Что изменилось?», «Запомни и назови» (менять расположение котят, когда ребёнок отвернётся), «Дрессированные котята» – ребёнок-«дрессировщик» указывает место расположения каждого котёнка, другой ребёнок укладывает фигурки в соответствии с указанием «дрессировщика».

3) *Формирование графических навыков.*

Формирование навыков письма непосредственно связано с воспитанием настойчивости, стремления добиваться наилучших результатов, воспитанием аккуратности, бережного отношения к тетради. Обучение письму невозможно без развития внимания и наблюдательности, а также таких сложных форм мыслительной деятельности учащихся, как анализ и синтез.

Успех обучения письму в значительной мере зависит от того, насколько активен ученик, что определяется воспитанием правильного отношения детей к письменным заданиям (важно правильно сидеть при письме, правильно расположить тетрадь, держать ручку). Для этого полезно рисование, обводка контуров улитки, клубков ниток (стараться обводить, не отрывая карандаш от бумаги), «волн», «водорослей», «прыжков кузнечика», «чешуек рыбок», штриховка и т.д.

Полезно учить ребёнка рисовать «по дорожке». Веселая игра «Дорожки» заинтересует ребенка, если взрослые подскажут ему интересные сюжеты, не слишком сложные маршруты, по которым пройдет детский пальчик или карандаш от начального пункта к конечному. Простейшие упражнения заставят основательно потрудиться, так как линия, проводимая ребенком, не должна «выскакивать» за края «дорожки», быть прерывистой и проходить по середине. Игра поможет улучшить координацию движений пальцев и кистей рук, научит ориентироваться на листе бумаги, подготовит руку к обучению письму, разовьет аккуратность, графические умения, глазомер (рисунки 5-10).

С пяти лет ребенка обучают выполнять рисунок по клеткам (рис. 11). Начинать упражнения можно с соединения двух вертикально расположенных точек (расстояние две клетки). Затем изображают горизонтальные линии той же длины. Далее учат соединять две точки, расположенные внутри клетки (вертикальными и горизонтальными линиями). После того, как ребенок освоил соединение точек длинными и короткими линиями в вертикаль-

ном и горизонтальном направлении предлагается рисовать другие фигуры. Сначала элементы изображаются по точкам, а затем без них. Далее формируют умение чертить наклонные линии. Рисование округлых линий следует начинать по точкам и готовым контурам. Сначала рисуют полуовалы (верхние и нижние). Далее учим рисовать волнистые линии по клеткам, круги и овалы разной величины. Затем переходим к рисованию фигур по клеткам, с использованием всех линий и соединений. Графические упражнения выполняются дозированно, не более двух строк за один прием. После их выполнения рекомендуется поиграть с пальчиками, давая им отдохнуть.



Рис. 5 «Помоги зайке добраться до морковки»

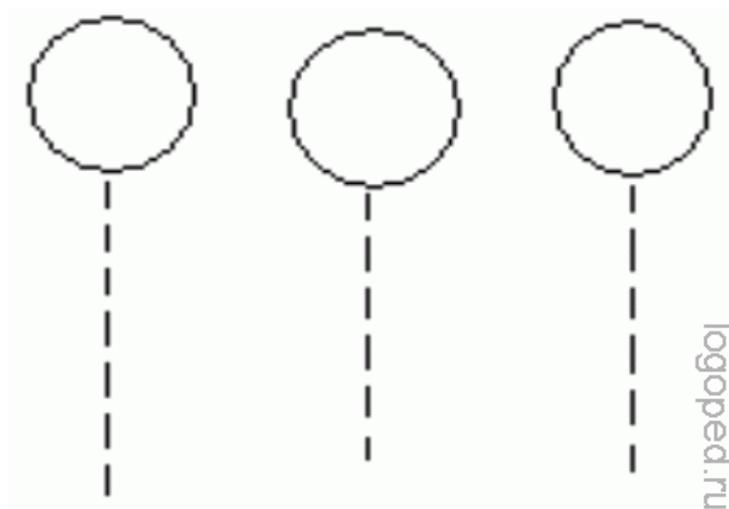


Рис. 6 «Нарисуй ниточки к воздушным шарикам»

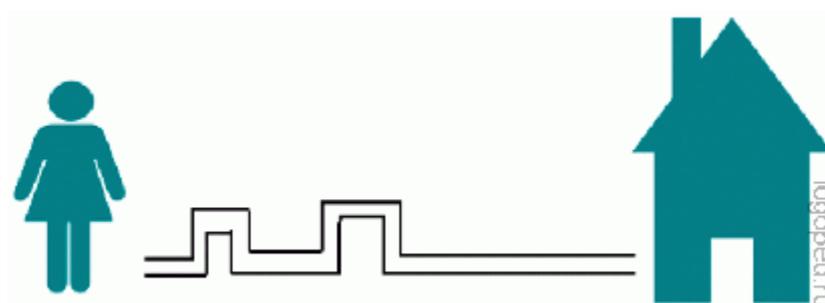


Рис. 7 «Кто быстрее дойдет до дома?»



Рис. 8 «Веселые цыплята»

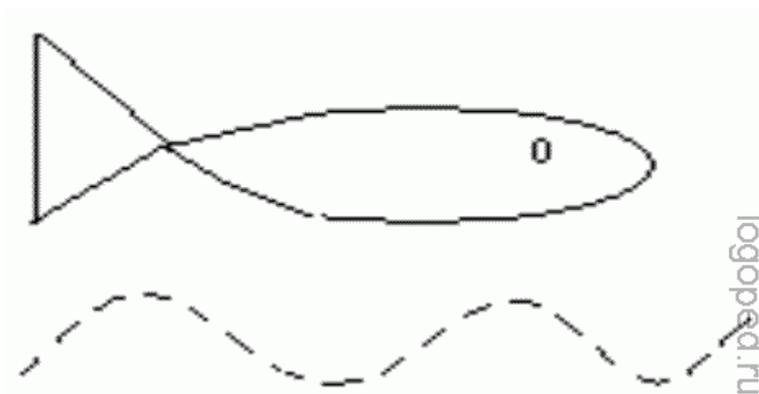


Рис. 9 «Нарисуй водичку для рыбки»

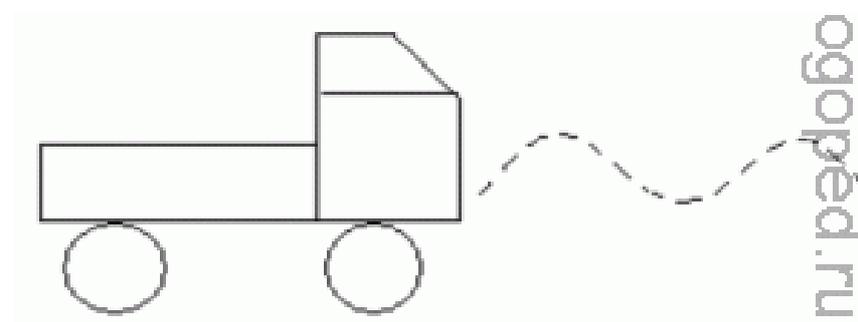


Рис. 10 «Дорисуй веревочку грузовику»

При подготовке руки к письму необходимо обращать внимание при выполнении ребенком графических работ на правильное положение тетради и карандаша. Следует помнить, что неправильное положение карандаша вызывает сильное напряжение мышц, от чего рука устает, а скорость и графическое качество работы ухудшается.

При письме пишущий предмет лежит на верхней фаланге среднего пальца, фиксируется большим и указательным, большой палец расположен несколько выше указательного; опора на мизинец; средний и безымянный расположены почти перпендикулярно краю стола. Расстояние от нижнего кончика пишущего предмета до указательного пальца 1,5-2 см. Конец пишущего предмета ориентирован на плечо. Кисть находится в движении, локоть от стола не отрывается.

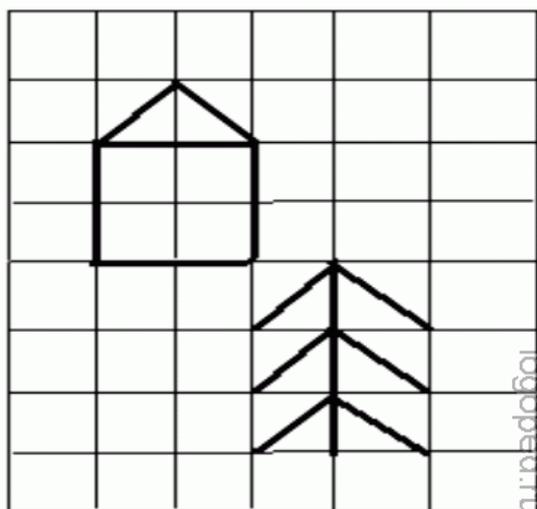


Рис. 11 «Рисование фигур по клеткам»

Данная последовательность графических упражнений подготовит руку ребенка к письму, научит ориентироваться как на листе бумаги, так и в тетради, сформирует элементарные знания и умения единого орфографического режима, послужит хорошей базой для успешного обучения в школе.

4) Игры на развитие внимания зрительного, развития связной речи, грамматического строя.

1. Кто больше подберет родственных слов к словам: корабль, машина, мороз

2. «Расскажи, что видно в телескоп» – лучше проводить с несколькими детьми, но можно и вдвоём с ребёнком;

Материал к игре: 2 листа бумаги: нижний лист с ярким рисунком – картинкой /из сказок, мультфильмов/и верхний лист большего размера, с вырезанным посередине небольшим кругом;

Ход игры: верхний лист накладывают на нижний и не приподнимая, каждый ребёнок, по – очереди, рассматривает в « телескоп» изображение нижнего листа /смотрит не более 1 мин. Затем дети рассказывают, что они увидели, пытаются воссоздать « условность картины «.

3. «В кинотеатре»

Материал/Ход игры: лист картона с боковыми прорезями вертикальными по краям картона /слева и справа/ затем предлагается нарисовать по 1 картинке из сказки, мультфильма, рассказа. Листы склеиваются между собой, вставляются в прорези, передвигая постепенно полученную « киноленту», дети составляют свой сюжет рассказа/сказки.

5) Игры, направленные на развитие фонематического анализа и синтеза.

Современная школа требует от детей, поступающих в 1 класс, способности к действию в умственном плане, к анализу и обобщению. Правильная подготовка к обучению языку реализуется на уровне звукового анализа слова.

Фонематический (или звуковой) анализ – это:

- определение порядка звуков в слове

- выделение отдельных звуков
- различение звуков по их качественным характеристикам.

Предлагаем вам справочный материал по звуко-буквенному анализу слова.

ПРИЗНАКИ ГЛАСНЫХ ЗВУКОВ

1. Произносятся голосом.
2. При произнесении гласных воздух, выходящий из рта, не встречает преград.
3. Сколько в слове гласных, столько и слогов в слове.
4. Обозначаются красным цветом.
5. Смягчают согласную: Я, Е, Ю, И.

ПРИЗНАКИ СОГЛАСНЫХ ЗВУКОВ

1. Произносятся с шумом.
2. При произнесении согласных звуков воздух, выходящий из рта, встречает преграду в виде языка, зубов, губ.
3. Согласный звук может быть твердым или мягким.
4. Твердый согласный обозначается СИНИМ цветом, мягкий – ЗЕЛЁНЫМ.
5. Всегда твердые: Ш Ж Ц
6. Всегда мягкие: Ч Ё Щ.

СОГЛАСНАЯ БУКВА БУДЕТ ВСЕГДА

Твердая (синяя) – если после согласной стоит А О У Ы Э или если согласная стоит в конце слова; всегда твердые: Ш Ж Ц.

Мягкая (зеленая) – если после согласной стоит Я Ё Е И Ю, Ъ; всегда мягкие: Ч Ё Щ.

СХЕМА ЗВУКО-БУКВЕННОГО АНАЛИЗА

На слух произнести слово (СИЛА) и ответить на вопросы:

-какой первый звук в слове?

Каким цветом обозначается? Обозначь его зеленой точкой на листе бумаги.

-какой второй звук, обозначь его красной точкой.

-какой третий, обозначь синим цветом.

-какой четвертый, обозначь красным цветом.

-сколько в слове согласных? Назови их.

-сколько в слове гласных? Назови.

-сколько всего звуков в слове?

ИГРЫ:

1. «Цепочка слов» – как можно больше придумать слов на последний звук /кот – туман – нос/.

2. "Игры с использованием магнитной азбукой» Измени один звук слова, объясни смысл слов: сом – сок – суп – сор – сыр – сын – сон – роса – роза – рота...

3. Кто составит больше слов из одного: Ш О К О Л А Д К А – лошадка, клад, шок, школа.

4. Вычёркивание заданных гласных/согласных букв из текстов журналов, газет « Кто больше найдёт букв А, О, У, Э И, Ы... / Кто меньше пропустит букв.

ЧАСТЬ 3. РАЗВИТИЕ СЛУХО-РЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ

3.1. Как учить запоминать стихотворение.

При выборе стихотворного материала надо, прежде всего, обратиться к народному творчеству, использовать народные песенки, шутки, прибаутки, которые отличаются краткостью стиха и простым, четким ритмом, а их герои знакомы детям.

При заучивании стихотворных текстов можно пользоваться общими методическими рекомендациями, но вносить определенные поправки с учетом речевых особенностей ребенка:

Каждое новое стихотворение взрослый прочитывает дважды.

После этого отдельно читается каждая строчка стихотворения, а ребенок повторяет.

Далее задаются вопросы по содержанию стихотворения, что помогает ребенку уяснить основную мысль.

После этого выясняется, какие слова ребенку непонятны и в доступной форме объясняется их значение.

Заучивание стихов помогает развивать у ребенка чувство ритма. Поэтому можно при заучивании стиха отхлопывать или отстукивать его ритм, сохраняя выразительность чтения.

Читать по ролям. Такое чтение близко к игре-драматизации и воспринимается детьми с большим интересом.

Сопровождать чтение стихотворения игрой.

Рекомендуется подбирать к знакомым ребенку стихам соответствующие картинки. Картинки выкладываются, а взрослый читает одно из знакомых стихотворений.

В целях повторения и лучшего запоминания выученных стихов можно предложить такой прием работы. Выставляются несколько картинок или игрушек. Ребенок должен вспомнить про каждую из них стихотворение.

ЧАСТЬ 4. РЕКОМЕНДАЦИИ РОДИТЕЛЯМ ПО ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ДОМАШНИХ УСЛОВИЯХ

Ребёнок дошкольного возраста обладает поистине огромными возможностями развития и способностями познавать. В нем заложен инстинкт познания и исследования мира. Помогите ребёнку развить и реализовать свои возможности. Не жалейте затраченного времени. Оно многократно окупится. Ваш ребенок переступит порог школы с уверенностью, учение будет для него не тяжелой обязанностью, а радостью, и у вас не будет оснований расстраиваться по поводу его успеваемости.

Чтобы ваши усилия были эффективными, воспользуйтесь советами практикующих логопедов.

Советы Емурановой Р.Ф. (учитель-логопед, МДОУ д/с комбинированного вида, Самарская обл.) по развитию речи детей.

1. Разговаривайте со своим ребёнком во время всех видов деятельности, таких как приготовление еды, уборка, одевание-раздевание, игра, прогулка и

т.д. Говорите о том, что вы делаете, видите, что делает ребенок, что делают другие люди и что видит ваш ребёнок.

2. Говорите спокойно, в нормальном темпе, с интонацией.

3. Говорите, используя ПРАВИЛЬНО построенные фразы, предложения. Ваше предложение должно быть на 1 – 2 слова длиннее, чем у ребёнка. Если ваш ребёнок пока еще изъясняется только однословными предложениями, то ваша фраза должна состоять из 2 слов.

4. Задавайте ОТКРЫТЫЕ вопросы. Это будет стимулировать вашего ребёнка использовать несколько слов для ответа. Например, спрашивайте «Что он делает?» вместо «Он играет?». Если ребёнок затрудняется в ответе, задавая вопрос, используйте слово «или». Например: «Мальчик прыгает или бегает».

5. Выдерживайте временную паузу, чтобы у ребёнка была возможность говорить и отвечать на вопросы.

6. Слушайте звуки и шумы, которые нас окружают. Скажите ребенку: «Послушай, как лает собака, а вот шумит ветер» и т.д. А потом спросите «Что это?» Это может быть лай собаки, шум ветра, мотор самолета, шелест листвы, журчание ручейка и т.д.

7. Расскажите короткий рассказ, историю. Затем помогите ребенку рассказать эту же историю Вам или кому-нибудь еще. При затруднениях, задавайте ребенку наводящие вопросы.

8. Если ребенок употребляет всего лишь несколько слов в речи, помогайте ему обогащать свою речь новыми словами. Выберите 5-6 слов (части тела, игрушки, продукты) и назовите их ребенку. Дайте ему возможность повторить эти слова. Не ожидайте, что ребенок произнесет их отлично. Воодушевите ребенка и продолжайте их заучивать. После того, как ребенок произнес эти слова, введите 5-6 новых слов. Продолжайте добавлять слова до тех пор, пока ребенок не узнает большинство предметов, окружающей жизни. Занимайтесь каждый день.

9. Если ребенок называет только одно слово, начните учить его коротким фразам. Используйте слова, которые ваш ребенок знает. Добавьте цвет, размер, действие. Например, если ребенок говорит «мяч», последовательно научите его говорить «Большой мяч», «Танин мяч», «круглый мяч» и т.д.

10. Большинство занятий проводите в игровой форме. Работа с ребенком должна активизировать речевое подражание, формировать элементы связной речи, развивать память и внимание.

Не забывайте: учите ребенка, играя с ним.

Развивать речь можно и тогда, когда к вам и вашему ребёнку пришли гости. Французский педагог Янина Бонфанти даёт советы по развитию речи в коллективных играх.

1. Развитие грамматического строя речи.

1) Игра "Чепуха". Водящий выходит за дверь, а организатор игры предлагает запомнить каждому играющему какое-нибудь слово. Первому предлагает запомнить слово "дом", второму – "облако", третьему – "муравей", четвертому – "морковка" и т. д. Водящий возвращается и задаёт каждому из играющих во-

просы. Отвечать на вопросы можно только тем словом, которое надо было запомнить. «Что ты сегодня ел?» – спрашивает водящий первого игрока. «Дом», – отвечает тот под общий смех ребят. «Где ты спишь?» – спрашивает водящий второго игрока. «На облаке», – отвечает второй игрок, и опять слышится смех ребят. Если ответ и вопрос совпали по смыслу, игрок становится водящим, а водящий занимает его место. Игра начинается сначала.

2) Скороговорки.

Все бобры добры до своих бобрят.

У осетра была сестра, она пила ситро с утра.

Ткач ткёт ткани на платок Тане.

Не любила Мила мыло, мама Милу с мылом мыла.

Везет Сеня Саню с Соней на санках.

Два дровосека, два дровокола про дрова говорили.

В поле-поле затопали кони, от топота копыт пыль по полю летит.

Сидели у ели, кисель мы ели, ели, ели, еле-еле съели.

2. Развитие словаря и слухо-речевой памяти.

«Играем в слова». Все играющие договариваются, на какую тему будут называть слова. Допустим, "игрушки". – Мяч, – начинает первый. – Мяч, кукла, – продолжает второй. – Мяч, кукла, воздушный шар... – Мяч, кукла, воздушный шар, шашки... и т. д. Побеждает тот, кто сумел повторить самый длинный ряд слов. (Желательно, чтобы организатор игры в столбик записывал названные слова, чтобы легче было проверить играющих.)

Логопед Выставного Ю.В. (учитель-логопед, ст.Выселки, Краснодарский край) даёт советы по проведению занятий дома.

1. Не допускайте, чтобы ребенок скучал во время занятия. Если ребёнку весело учиться, он учится лучше. Интерес – лучшая из мотиваций, он делает детей по-настоящему творческими личностями и дает им возможность испытывать удовлетворение от интеллектуальных занятий!

2. Повторяйте упражнения. Развитие умственных способностей ребёнка определяется временем и практикой. Если какое-то упражнение не получается, сделайте перерыв, вернитесь к нему позднее или предложите ребенку более легкий вариант.

3. Не проявляйте излишней тревоги по поводу недостаточных успехов и недостаточного продвижения вперед или даже некоторого регресса.

4. Будьте терпеливы, не спешите, не давайте ребёнку задания, превышающие его интеллектуальные возможности.

5. В занятиях с ребёнком нужна мера. Не заставляйте ребёнка делать упражнение, если он вертится, устал, расстроен; займитесь чем-то другим. Постарайтесь определить пределы выносливости ребенка и увеличивайте длительность занятий каждый раз на очень небольшое время. Предоставьте ребенку возможность иногда заниматься тем делом, которое ему нравится.

6. Дети дошкольного возраста плохо воспринимают строго регламентированные, повторяющиеся, монотонные занятия. Поэтому, при проведении занятий лучше выбирать игровую форму.

7. Развивайте в ребёнке навыки общения, дух сотрудничества и коллективизма; научите ребёнка дружить с другими детьми, делить с ними успехи и неудачи: все это ему пригодится в социально сложной атмосфере общеобразовательной школы.

8. Избегайте неодобрительной оценки, находите слова поддержки, чаще хвалите ребёнка за его терпение, настойчивость и т.д. Никогда не подчеркивайте его слабости в сравнении с другими детьми. Формируйте у него уверенность в своих силах.

А самое главное, постарайтесь не воспринимать занятия с ребёнком как тяжёлый труд, радуйтесь и получайте удовольствие от процесса общения, никогда не теряйте чувство юмора. Помните, что у вас появилась прекрасная возможность подружиться с ребёнком.

Литература для родителей

www.logoped.ru

1. Волина В. В. Учимся, играя. -М., 1994
2. Калинина И.Л. Учим детей читать и писать (книга для родителей, учителей начальных классов и логопедов). – М., Издательство «Флинта», 1997.
3. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. -С-Пб., Издательский Дом «МиМ», 1997.
4. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. -С-Пб., Лениздат, Издательство «Союз», 2002.
5. Леонова С.В. Психолого-педагогическая коррекция заикания у дошкольников. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 128 с.
6. Логопедия /под. Ред .Волковой Л. С. – М., «Просвещение», 1998.
7. Лопухина И. С. Логопедия, речь, ритм, движение. – С.– Пб., 1999
8. Парамонова Л. Г. Логопедия для всех. – Минск, 1997
9. Парамонова Л. Г. Правописание шаг за шагом. – С. – Пб., 1998

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Методика №1. Обследование звукопроизношения

Цель: выявить сформированность навыков правильного звукопроизношения.

Оборудование: альбом для логопеда О.Б. Иншаковой [8].

Проведение исследования: ребенок должен назвать картинки, предложенные исследователем.

Оценка результатов:

5 баллов – безукоризненное произношение всех звуков в любых речевых ситуациях;

4 балла – один – два звука правильно произносятся изолированно и отраженно, но иногда подвергаются искажениям или заменам (недостаточно автоматизированы);

3 балла – нарушено звукопроизношение трех – пяти звуков;

2 балла – в любой позиции искажаются или заменяются шесть – девять звуков;

1 балл – искажениям или заменам во всех речевых ситуациях подвергаются от десяти звуков.

Методика №2. Обследование слоговой структуры слова

Цель: выявить уровень сформированности слоговой структуры слова.

Оборудование: альбом для логопеда О.Б. Иншаковой [10].

Проведение исследования: ребенок должен назвать по картинкам слова различной слоговой сложности (велосипед, температура, термометр, экскаватор, фотоаппарат, водопроводчик, виолончелист, парикмахерская, а затем предложения: парашютисты готовятся к прыжкам, регулировщик регулирует уличное движение).

Оценка результатов:

5 баллов – правильное и точное воспроизведение в темпе предъявления;

4 балла – воспроизведение точное, темп несколько замедлен, могут быть запинки;

3 балла – замедленное, послоговое воспроизведение, с запинками, одно – два слова с искажением слоговой структуры;

2 балла – искажение слоговой структуры слов;

1 балл – ребёнок не может воспроизвести слово.

Методика №3 Обследование фонематического слуха

Цель: выявить уровень развития фонематического слуха.

Оборудование: слова для слуховой дифференциации (по картинкам): зуб – суп, бочка – почка, бак – мак, дочка – ночка, круг – крюк, точка – кочка, салат – халат, марка – майка, ель – мель, бочка – дочка, миска – мишка, крыса – крыша.

Проведение исследования: ребенок должен поднять ту картинку, которую называет исследователь.

Оценка результатов:

5 баллов – все задания выполнены, верно;

4 балла – допускаются одна – две ошибки, но исправляются самостоятельно;

3 балла – ошибки допускаются, исправляются после повторного воспроизведения;

2 балла – часть заданий недоступна, при выполнении требуется повторное воспроизведение;

1 балл – невыполнение.

Методика №4. Обследование навыков звукового анализа и синтеза

Цель: выявить уровень сформированности навыков звукового анализа и синтеза.

Оборудование: слова различной звуко-слоговой сложности: мак, дом, кот, шуба, окно, сумка, щипцы, клещи, бабушка, обезьяна, ткач, карточка, дружба, торт.

Проведение исследования: ребенку устно предъявляется слово и предлагается выделить заданный звук из слова, а затем определить количество звуков в слове.

Оценка результатов:

5 баллов – все задания выполнены, верно, с первой попытки;

4 балла – допускаются одна – две ошибки, но исправляются самостоятельно;

3 балла – задания выполняются с ошибками, одно – два задания недоступны;

2 балла – большая часть заданий недоступна;

1 балл – неверные ответы, отказ от выполнения.

Методика №5. Обследование лексического строя речи

Цель: выявить уровень развития лексического строя речи.

Оборудование: предметные картинки.

Проведение исследования:

а) номинативный словарь: ребенок должен назвать предметы одним словом (по картинкам: игрушки, посуда, одежда, обувь, мебель, овощи, фрукты, транспорт);

б) атрибутивный словарь: ребенок должен назвать цвета, формы;

в) предикативный словарь: ребенок должен назвать по картинкам кто, что делает, кто, как передвигается, кричит.

По итогам этой методики выводился общий показатель оценки результатов.

Оценка результатов:

5 баллов – правильное, самостоятельное выполнение всех заданий;

4 балла – единичные ошибки исправляются самостоятельно или с помощью уточняющего вопроса;

3 балла – большинство заданий выполняется с помощью (стимуляция, расширение инструкции, уточнения вопроса, подсказка).

2 балла – большинство заданий не выполняются;

1 балл – невыполнение заданий.

Методика №6. Обследование грамматического строя речи

Цель: выявить уровень развития грамматического строя речи.

Оборудование: альбом для логопеда О.Б. Иншаковой [10].

Проведение исследования:

а) словоизменение: ребенок должен устно преобразовать существительные названные исследователем в именительный падеж множественного числа, затем существительные в родительный падеж множественного числа;

б) словообразование: ребенок должен преобразовать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, относительные прилагательные, притяжательные прилагательные.

По итогам этой методики выводился общий показатель оценки результатов.

Оценка результатов:

5 баллов – правильное, самостоятельное выполнение всех заданий;

4 балла – единичные ошибки исправляются самостоятельно или с помощью уточняющего вопроса;

3 балла – большинство заданий выполняется с помощью (стимуляция, расширение инструкции, уточнения вопроса, подсказка);

2 балла – большинство заданий не выполняются;

1 балл – невыполнение заданий.

Методика №7. Обследование связной речи

Цель: выявить уровень развития связной речи.

Оборудование: альбом логопеда О.Б. Иншаковой, рассказ «Белочка и зайчик» [10].

Проведение исследования: ребенку два раза читается рассказ с первоначальной установкой на пересказ.

Оценка результатов:

5 баллов – пересказ составлен самостоятельно без нарушения лексико-грамматических норм; полностью передается содержание текста, соблюдаются связность, последовательность изложения, употребляются разнообразные языковые средства в соответствии с текстом произведения;

4 балла – пересказ составлен с незначительной помощью (побуждение, стимулирующие вопросы), в основном соблюдаются грамматические нормы; отмечаются отдельные нарушения связного воспроизведения текста, единичные случаи поиска слов, отсутствие художественно – стилистических элементов, недостаточная развернутость высказывания;

3 балла – пересказ составлен с помощью (акцентирование внимания на элементах сюжета, подсказки, наводящие вопросы); отмечаются пропуск частей текста без искажения смысла, бедность и однообразие употребляемых языковых средств, нарушения структуры предложений;

2 балла – пересказ составлен по наводящим вопросам, связность изложения нарушена, отмечаются значительные сокращения текста или искажения смысла, повторы, аграмматизмы, неадекватное использование слов;

1 балл – пересказ даже по наводящим вопросам недоступен.

Приложение 2

**Результаты диагностики уровня речевого развития детей,
посещающих группу кратковременного пребывания
(констатирующий этап)**

Имя ребенка	Методика и количество баллов							Уровень
	Методика №1	Методика №2	Методика №3	Методика №4	Методика №5	Методика №6	Методика №7	
Регина Ф.	4	3	4	4	4	3	4	Средний
Диана Г.	3	4	4	3	3	2	2	Средний
Айлита А.	5	5	5	5	5	5	4	Высокий
Миша С.	2	4	3	4	4	2	3	Средний
Денис Б.	5	5	5	5	5	5	5	Высокий
Лана П.	3	2	4	4	3	4	3	Средний
Настя В.	5	5	5	4	5	5	5	Высокий
Гоша А.	3	3	2	1	4	3	3	Низкий
Таня Д.	5	5	5	5	5	5	5	Высокий
Данила Я.	2	3	2	3	4	2	2	Низкий
Диана Л.	5	4	5	5	4	5	4	Высокий
Василиса Ч.	5	5	5	5	5	5	5	Высокий
Ангелина К.	4	4	4	5	3	4	2	Средний
Савелий Щ.	5	5	5	5	5	5	5	Высокий
Виктор Э.	5	5	5	5	5	4	5	Высокий
Лена Б.	5	5	5	5	5	5	5	Высокий
Леня С.	2	3	2	2	2	2	2	Низкий
Настя К.	5	5	5	5	5	5	5	Высокий
Адам И.	2	2	3	3	2	2	2	Низкий

**Результаты диагностики уровня речевого развития детей,
посещающих группу кратковременного пребывания
(контрольный этап)**

Имя ребенка	Методика и количество баллов							Уровень
	Методика №1	Методика №2	Методика №3	Методика №4	Методика №5	Методика №6	Методика №7	
Регина Ф.	5	5	5	5	5	5	5	Высокий
Диана Г.	4	4	5	4	5	3	3	Средний
Миша С.	3	4	5	5	5	4	5	Высокий
Лана П.	4	3	5	4	4	4	4	Средний
Гоша А.	3	3	3	3	4	5	4	Средний
Данила Я.	3	3	2	4	5	4	2	Средний
Ангелина К.	4	3	5	5	5	5	4	Высокий
Леня С.	3	3	3	3	3	3	3	Средний
Адам И.	4	2	5	5	5	2	3	Средний

Пример прогноза результатов логопедической работы с ребенком

1. Цель прогнозирования: определить, каковы будут результаты логопедической работы с ребёнком.

2. Объект прогнозирования: речь ребёнка.

3. Предмет прогнозирования: результаты логопедической работы с ребёнком.

4. Основания прогнозирования. Общие основания:

- знание законов, принципов, теоретических положений логопедии;
- информация, полученная в силу причинно-следственной связи предметов и явлений окружающей нас действительности;
- совокупность сведений, следующих из опыта и обусловленных повторяемостью событий окружающего нас мира.

Частные основания:

- закономерности процесса обучения,
- предшествующий педагогический опыт;
- отечественные и зарубежные педагогические идеи, современные разработки, содержание обучения и воспитания (например, содержание программы дошкольной подготовки);
- национальные и культурные традиции,
- задатки, способности и склонности ребёнка (данные предоставляет психолог), уровень знаний и умений (данные предоставляют педагоги-предметники и психолог), уровень сформированности исследуемого аспекта (т.е. речи – ОНР III уровень).

5. Информация о состоянии субъекта в прошлом и настоящем:

По анамнестическим данным развитие в пределах возрастной нормы.

6. Прогнозный период: учебный год (с сентября по май).

7. Факторы прогнозного фона и их влияние на объект и предмет прогнозирования:

А) факторы наследственно-биологического фона – норма;

Б) факторы социального фона (семья – полная, окружающие – взрослые, сверстники; норма);

В) организационного фона (организованная индивидуальная и фронтальная деятельность ребёнка, правильно выбранные педагогом формы и методы обучения и воспитания);

Г) научного фона (информация, которая имеет научную значимость: родителям регулярно предоставляется необходимая информация в различных формах – индивидуальной, подгрупповой, фронтальной);

Д) экономического фона (уровень материального обеспечения: занятия проводятся бесплатно, помещение для логопедических занятий оборудовано удовлетворительно);

Е) естественно – природного фона (влияние природных факторов на объект прогноза: географически ребёнок проживает в непосредственной близости с учреждением),

ё) военно-политического фона – норма.

8. Гипотеза: если будут соблюдены следующие условия коррекционной работы, то к концу учебного года ребёнок преодолет имеющиеся у него речевые нарушения:

1) проведение логопедических занятий в индивидуальной форме не менее 2 раз в неделю;

2) регулярная и тщательная работа по развитию фонематического слуха, звукового анализа и синтеза;

3) применение комплекса приёмов постановки звука «р»;

4) регулярная работа по расширению, уточнению и активизации словаря ребёнка;

5) единство развития речи и мышления: подбор таких речевых упражнений, в которых происходит развитие мыслительных операций анализа, синтеза, обобщения (разрезные картинки, нелепицы, загадки, «Назови одним словом» и др.);

6) присутствие родителей на логопедических занятиях с последующим индивидуальным консультированием, закрепление речевых умений дома.

9. Методы прогнозирования: наблюдение, эксперимент, теоретический анализ и синтез, индукция и дедукция, сравнение, экстраполяция, метод экспертных оценок, метод моделирования.

10. Прогностически благоприятные признаки: сохранность строения и функционирования артикуляционного аппарата ребёнка, старательность и уравновешенность ребёнка; заинтересованность и правильная мотивация родителей, понимание ими ситуации, обещание заниматься дома, выполнение этого обещания.

Прогностически неблагоприятные признаки: низкий уровень знаний ребёнка об окружающем мире, несформированность фонематических процессов.

11. Прогноз (вид – поисковый; краткосрочный): прогноз благоприятный (ребёнок к концу учебного года преодолет речевые нарушения: звук «р» будет поставлен и автоматизирован до уровня слов, ребёнок научиться различать звуки, выделять их в словах, определять место звука в слове; кругозор ребёнка будет значительно расширен, словарь пополнен, уточнён и активизирован).

12. Достоверность и точность прогноза составляет 90% и основана на следующих критериях: а) информационном (достаточность информации и её соответствие цели прогнозирования), б) факторном – учёт влияния на прогнозируемое событие возможно большего числа факторов (объективных и субъективных), в) методическом (правильный выбор методов прогнозирования, использование нескольких методов прогнозирования, учёт принципов)

13. Рекомендации: составить индивидуальный план логопедической работы с данным ребёнком, составить рекомендации родителям.

Индивидуальный план логопедической помощи №1.

I. Коррекция звукопроизношения:

а) дифференциация звуков [с] и [ш] в словах;

б) коррекция звуков [р] и [р']:

- подготовка артикуляционного аппарата к постановке звука;

- постановка звука;

- автоматизация звуков в изолированном произношении;

- автоматизация звуков в слогах (прямых, со стечением звуков);

- автоматизация звуков в словах (в начале слова, в середине, в конце);

- автоматизация звуков во фразе, в предложении;

- ввод звуков в самостоятельную речь.

в) дифференциация звуков [л] и [р].

II. Развитие фонематического слуха:

1) обучению умению слышать заданный звук в слове,

2) дифференциация звуков в словах по звонкости – глухости, дифференциация соноров.

III. Развитие звукового анализа и синтеза:

1. Развитие навыка определения места заданного звука в слове.

2. Развитие навыка определения количества звуков в слове.

IV. Развитие лексического строя речи:

- расширение словаря;

- уточнение словаря;

- активизация словаря.

1. Совершенствование номинативного словаря:

- развитие функции обобщения;

2. Совершенствование предикативного словаря:

- активизация слов, обозначающих движение, подачу голоса.

3. Развитие атрибутивного словаря (названия цветов, качеств предметов и явлений, антонимы)

V. Развитие грамматического строя речи:

1. Коррекция словоизменения:

- работа над существительными родительного падежа,

- обучение согласованию существительных родительного падежа с числительными и прилагательными,

- отработка предложно – падежных конструкций;

2. Коррекция словообразования:

- обучение правильному преобразованию существительных с уменьшительно – ласкательными суффиксами (предметы, детеныши животных).

3. Обучение навыку построения предложения:

- простого распространённого,

- сложного.

VI. Развитие связной речи:

1. Обучение связности, логичности, последовательности рассказывания:
 - по серии картин,
 - по сюжетной картинке,
 - по услышанному.

Индивидуальный план логопедической помощи №2.

I. Коррекция звукопроизношения:

1. Работа над звукопроизношением должна проводиться по следующим направлениям:

а) коррекция звуков [р] и [р']:

- подготовка артикуляционного аппарата к постановке звука;
- постановка звука;
- автоматизация звуков в изолированном произношении;
- автоматизация звуков в слогах (прямых, со стечением звуков);
- автоматизация звуков в словах (в начале слова, в середине, в конце);
- автоматизация звуков во фразе, в предложении;
- ввод звуков в самостоятельную речь.

II. Развитие фонематического слуха:

- 1) дифференциация соноров.

III. Развитие звукового анализа и синтеза:

1. Развитие навыка выделения заданного звука из слова.
2. Развитие навыка определения места звука в слове.

IV. Развитие лексического строя речи:

1. Совершенствование номинативного и атрибутивного словаря.

V. Развитие связной речи:

1. Совершенствование навыков пересказа и рассказа.

Индивидуальный план логопедической помощи №3.

I. Коррекция звукопроизношения:

1. Работа над звукопроизношением должна проводиться по следующим направлениям:

а) постановка звука [ш]:

- подготовка артикуляционного аппарата к постановке звука;
- постановка звука;
- автоматизация звуков в изолированном произношении;
- автоматизация звуков в слогах (прямых, со стечением звуков);
- автоматизация звуков в словах (в начале слова, в середине, в конце);
- автоматизация звуков во фразе, в предложении;
- ввод звуков в самостоятельную речь.

б) постановка звука [щ]:

- подготовка артикуляционного аппарата к постановке звука;
- постановка звука;
- автоматизация звуков в изолированном произношении;
- автоматизация звуков в слогах (прямых, со стечением звуков);

- автоматизация звуков в словах (в начале слова, в середине, в конце);
- автоматизация звуков во фразе, в предложении;
- ввод звуков в самостоятельную речь.

в) дифференциация звуков [ш] и [с], [щ] и [с'].

г) постановка звука [ж]:

- подготовка артикуляционного аппарата к постановке звука;
- постановка звука;
- автоматизация звуков в изолированном произношении;
- автоматизация звуков в слогах (прямых, со стечением звуков);
- автоматизация звуков в словах (в начале слова, в середине, в конце);
- автоматизация звуков во фразе, в предложении;
- ввод звуков в самостоятельную речь.

д) дифференциация звуков [ж] и [з].

е) постановка звука [л']:

- подготовка артикуляционного аппарата к постановке звука;
- постановка звука;
- автоматизация звуков в изолированном произношении;
- автоматизация звуков в слогах (прямых, со стечением звуков);
- автоматизация звуков в словах (в начале слова, в середине, в конце);
- автоматизация звуков во фразе, в предложении;
- ввод звуков в самостоятельную речь.

ё) дифференциация звуков [л'] и [j].

ж) постановка звука [р]:

- подготовка артикуляционного аппарата к постановке звука;
- постановка звука;
- автоматизация звуков в изолированном произношении;
- автоматизация звуков в слогах (прямых, со стечением звуков);
- автоматизация звуков в словах (в начале слова, в середине, в конце);
- автоматизация звуков во фразе, в предложении;
- ввод звуков в самостоятельную речь.

з) постановка звука [р']:

- подготовка артикуляционного аппарата к постановке звука;
- постановка звука;
- автоматизация звуков в изолированном произношении;
- автоматизация звуков в слогах (прямых, со стечением звуков);
- автоматизация звуков в словах (в начале слова, в середине, в конце);
- автоматизация звуков во фразе, в предложении;
- ввод звуков в самостоятельную речь.

и) дифференциация звуков [р'] и [j].

й) дифференциация звуков [л] и [р].

II. Развитие фонематического слуха:

1) обучение умению слышать указанный звук в словах,

2) дифференциация оппозиционных звуков (шипящих и свистящих, сонорных).

III. Развитие звукового анализа и синтеза:

1. Развитие навыка выделения заданного звука из слова («Какой звук первый в слове?»);

2. Развитие навыка определять место звука в слове («Где стоит звук: в начале слова, в середине или в конце?»);

3. Развитие навыка определения количества звуков в слове.

4. Развитие навыка звукового синтеза.

IV. Развитие лексического строя речи:

- расширение словаря;

- уточнение словаря;

- активизация словаря.

1. Совершенствование номинативного словаря:

- развитие функции обобщения;

2. Совершенствование предикативного словаря:

- активизация слов, обозначающих движение, подачу голоса.

3. Развитие атрибутивного словаря (названия цветов, качеств предметов и явлений, антонимы)

V. Развитие грамматического строя речи:

1. Коррекция словоизменения:

- употребление существительных родительного падежа единственного и множественного числа, употребление числительных с существительными, предложно – падежные конструкции;

2. Коррекция словообразования:

- преобразование существительных с уменьшительно – ласкательными суффиксами (предметы, детеныши животных).

3. Развитие навыка построения предложений.

VI. Развитие связной речи:

- обучать запоминанию текста, связности изложения пересказа, логичности, последовательности.

Индивидуальный план логопедической помощи №4.

I. Коррекция звукопроизношения:

1. Работа над звукопроизношением должна проводиться по следующим направлениям:

а) работа над звуком [ш]:

- подготовка артикуляционного аппарата к постановке звука;

- постановка звука;

- автоматизация звуков в изолированном произношении;

- автоматизация звуков в слогах (прямых, со стечением звуков);

- автоматизация звуков в словах (в начале слова, в середине, в конце);

- автоматизация звуков во фразе, в предложении;

- ввод звуков в самостоятельную речь.

- дифференциация звуков [ш] и [с].

б) постановка звука [ж]:

- подготовка артикуляционного аппарата к постановке звука;
 - постановка звука;
 - автоматизация звуков в изолированном произношении;
 - автоматизация звуков в слогах (прямых, со стечением звуков);
 - автоматизация звуков в словах (в начале слова, в середине, в конце);
 - автоматизация звуков во фразе, в предложении;
 - ввод звуков в самостоятельную речь.
- д) дифференциация звуков [ж] и [з].
- в) автоматизация звука [ч] в словах, предложениях, связной речи;
- г) дифференциация звуков [ч] и [с'];
- д) постановка звука [щ]:
- подготовка артикуляционного аппарата к постановке звука;
 - постановка звука;
 - автоматизация звуков в изолированном произношении;
 - автоматизация звуков в слогах (прямых, со стечением звуков);
 - автоматизация звуков в словах (в начале слова, в середине, в конце);
 - автоматизация звуков во фразе, в предложении;
 - ввод звуков в самостоятельную речь.
- в) дифференциация звуков [щ] и [с'].
- з) постановка звука [л']:
- подготовка артикуляционного аппарата к постановке звука;
 - постановка звука;
 - автоматизация звуков в изолированном произношении;
 - автоматизация звуков в слогах (прямых, со стечением звуков);
 - автоматизация звуков в словах (в начале слова, в середине, в конце);
 - автоматизация звуков во фразе, в предложении;
 - ввод звуков в самостоятельную речь.
- и) дифференциация звуков [л'] и [j].
- к) постановка звука [р]:
- подготовка артикуляционного аппарата к постановке звука;
 - постановка звука;
 - автоматизация звуков в изолированном произношении;
 - автоматизация звуков в слогах (прямых, со стечением звуков);
 - автоматизация звуков в словах (в начале слова, в середине, в конце);
 - автоматизация звуков во фразе, в предложении;
 - ввод звуков в самостоятельную речь.
- л) дифференциация звуков [р] и [л].
- м) постановка звука [р']:
- подготовка артикуляционного аппарата к постановке звука;
 - постановка звука;
 - автоматизация звуков в изолированном произношении;
 - автоматизация звуков в слогах (прямых, со стечением звуков);
 - автоматизация звуков в словах (в начале слова, в середине, в конце);
 - автоматизация звуков во фразе, в предложении;

- ввод звуков в самостоятельную речь.

л) дифференциация звуков [p'] и [j].

II. Развитие фонематического слуха:

1) обучение умению слышать указанный звук в словах,

2) дифференциация оппозиционных звуков (шипящих и свистящих, сонорных).

III. Развитие звукового анализа и синтеза:

1. Развитие навыка выделения заданного звука из слова («Какой звук первый в слове?»);

2. Развитие навыка определять место звука в слове («Где стоит звук: в начале слова, в середине или в конце?»);

3. Развитие навыка определения количества звуков в слове.

4. Развитие навыка звукового синтеза.

IV. Развитие лексического строя речи:

- расширение словаря;

- уточнение словаря;

- активизация словаря.

1. Совершенствование номинативного словаря:

- развитие функции обобщения;

2. Развитие атрибутивного словаря (работа над антонимами)

V. Развитие грамматического строя речи:

1. Коррекция словоизменения:

- преобразование существительных из именительного в родительный падеж, из единственного в множественное число;

2. Коррекция словообразования:

- преобразование существительных с уменьшительно – ласкательными суффиксами (предметы, детеныши животных);

- относительные прилагательные;

- притяжательные прилагательные.

VI. Развитие связной речи:

1. Формирование связности изложения, логичности, последовательности, акцентирование внимания на элементах сюжета в процессе обучения пересказу и рассказу.

Индивидуальный план логопедической помощи №5.

I. Коррекция звукопроизношения:

а) коррекция звуков [p] и [p']:

- подготовка артикуляционного аппарата к постановке звука;

- постановка звука;

- автоматизация звуков в изолированном произношении;

- автоматизация звуков в слогах (прямых, со стечением звуков);

- автоматизация звуков в словах (в начале слова, в середине, в конце);

- автоматизация звуков во фразе, в предложении;

- ввод звуков в самостоятельную речь.

II. Развитие фонематического слуха:

1) дифференциация сонорных звуков.

III. Развитие лексического строя речи:

1. Совершенствование номинативного словаря: функция обобщения.

IV. Развитие грамматического строя речи:

1. Коррекция словоизменения:

- преобразование существительных из единственного во множественное число;

- согласование существительных в единственном и множественном числе с прилагательными и числительными

V. Развитие связной речи:

1. Обучение связности, последовательности рассказывания.

2. Обучение составлению пересказа без наводящих вопросов.

Индивидуальный план логопедической помощи №6.

I. Коррекция звукопроизношения:

1. Работа над звукопроизношением должна проводиться по следующим направлениям:

а) коррекция межзубного произношения звука [с];

б) коррекция звука [л]:

- подготовка артикуляционного аппарата к постановке звука;

- постановка звука;

- автоматизация звуков в изолированном произношении;

- автоматизация звуков в слогах (прямых, со стечением звуков);

- автоматизация звуков в словах (в начале слова, в середине, в конце);

- автоматизация звуков во фразе, в предложении;

- ввод звуков в самостоятельную речь.

в) коррекция звука [л']:

- подготовка артикуляционного аппарата к постановке звука;

- постановка звука;

- автоматизация звуков в изолированном произношении;

- автоматизация звуков в слогах (прямых, со стечением звуков);

- автоматизация звуков в словах (в начале слова, в середине, в конце);

- автоматизация звуков во фразе, в предложении;

- ввод звуков в самостоятельную речь.

г) дифференциация звуков [л'] и [j], [л] и [в], [л] и [у].

д) коррекция звука [р]:

- автоматизация звуков во фразе, в предложении;

- ввод звуков в самостоятельную речь.

II. Развитие фонематического слуха:

1) обучение умению слышать указанный звук в словах,

2) дифференциация оппозиционных звуков (шипящих и свистящих, сонорных).

III. Развитие звукового анализа и синтеза:

1. Развитие навыка выделения заданного звука из слова («Какой звук первый в слове?»);

2. Развитие навыка определять место звука в слове («Где стоит звук: в начале слова, в середине или в конце?»);

3. Развитие навыка определения количества звуков в слове.

4. Развитие навыка звукового синтеза.

IV. Коррекция слоговой структуры слова: работа над словами сложного звукослогового состава (типа «учительница»)

V. Развитие лексического строя речи:

1. Совершенствование номинативного словаря: обобщающая функция.

2. Совершенствование предикативного словаря: действия людей и животных.

3. Совершенствование атрибутивного словаря: антонимы, названия цветов.

VI. Развитие грамматического строя речи:

1. Коррекция словоизменения:

- преобразование существительных из единственного во множественное число;

- обучение согласованию существительных с прилагательными, местоимениями и числительными в роде, числе, падеже;

- употребление предлогов со словами: обучение пользоваться нужным предлогом, не пропускать предлоги в речи.

2. Коррекция словообразования:

- преобразование существительных с уменьшительно – ласкательными суффиксами (предметы, детеныши животных).

VII. Развитие связной речи:

1. Развитие связности, логичности, последовательности рассказывания.

Индивидуальный план логопедической помощи №7.

I. Коррекция звукопроизношения:

а) автоматизация [ш] в слогах, словах, во фразе, предложении, в речи;

б) дифференциация звуков [с] и [ш];

в) постановка [ж];

г) автоматизация [ж] в слогах, словах, во фразе, предложении, в речи;

д) дифференциация звуков [ж] и [з];

е) коррекция звука [р]:

- подготовка артикуляционного аппарата к постановке звука;

- постановка звука;

- автоматизация звуков в изолированном произношении;

- автоматизация звуков в слогах (прямых, со стечением звуков);

- автоматизация звуков в словах (в начале слова, в середине, в конце);

- автоматизация звуков во фразе, в предложении;

- ввод звуков в самостоятельную речь.

II. Развитие фонематического слуха:

1) обучение умению слышать указанный звук в словах,

2) дифференциация оппозиционных звуков (шипящих и свистящих, сонорных).

III. Развитие звукового анализа и синтеза:

1. Развитие навыка выделения заданного звука из слова («Какой звук первый в слове?»);

2. Развитие навыка определять место звука в слове («Где стоит звук: в начале слова, в середине или в конце?»);

3. Развитие навыка определения количества звуков в слове.

4. Развитие навыка звукового синтеза.

IV. Развитие лексического строя речи:

- расширение словаря;

- уточнение словаря;

- активизация словаря.

1. Совершенствование номинативного словаря:

- развитие функции обобщения;

2. Развитие предикативного словаря (глаголы совершенного и несовершенного вида).

3. Развитие атрибутивного словаря (работа над антонимами)

V. Развитие грамматического строя речи:

1. Коррекция словоизменения:

- преобразование существительных из именительного падежа в родительный, предложно-падежные конструкции, употребление числительных с существительными

2. Коррекция словообразования:

- обучение префиксальным и суффиксальным способам словообразования.

VI. Развитие связной речи:

1. Развитие связности, логичности, последовательности изложения высказывания, составлять пересказ без наводящих вопросов, акцентировать внимание на элементах сюжета.

Индивидуальный план логопедической помощи №8.

I. Коррекция звукопроизношения:

1. Работа над звукопроизношением должна проводиться по следующим направлениям:

а) автоматизация звука [с] во фразе, предложении, в речи;

б) автоматизация звука [н] в начале слова;

в) автоматизация звука [щ] в словах, во фразе, предложении, в речи;

г) коррекция звука [л']:

- подготовка артикуляционного аппарата к постановке звука;

- постановка звука;

- автоматизация звуков в изолированном произношении;

- автоматизация звуков в слогах (прямых, со стечением звуков);

- автоматизация звуков в словах (в начале слова, в середине, в конце);

- автоматизация звуков во фразе, в предложении;
- ввод звуков в самостоятельную речь.

д) дифференциация звуков [л'] и [р'].

е) коррекция звука [р] и [р']:

- подготовка артикуляционного аппарата к постановке звука;
- постановка звука;
- автоматизация звуков в изолированном произношении;
- автоматизация звуков в слогах (прямых, со стечением звуков);
- автоматизация звуков в словах (в начале слова, в середине, в конце);
- автоматизация звуков во фразе, в предложении;
- ввод звуков в самостоятельную речь.

II. Развитие фонематического слуха:

- 1) обучение умению слышать звук в слове,
- 2) обучение умению отличать правильные слова от неправильных,
- 3) дифференциация ротовых и носовых согласных (б-н, б-м, д-н)
- 4) дифференциация звуков по звонкости – глухости;
- 5) дифференциация сонорных звуков.

III. Развитие звукового анализа и синтеза:

1. Развитие навыка выделения заданного звука из слова («Какой звук первый в слове?»);

2. Развитие навыка определять место звука в слове («Где стоит звук: в начале слова, в середине или в конце?»);

3. Развитие навыка определения количества звуков в слове.

4. Развитие навыка звукового синтеза.

IV. Коррекция слоговой структуры слова: работа над словами сложного звукослогового состава (типа «учительница», «птицеферма»)

V. Развитие лексического строя речи:

- расширение словаря;

- уточнение словаря;

- активизация словаря.

1. Совершенствование номинативного словаря:

- развитие функции обобщения;

2. Развитие предикативного словаря (глаголы настоящего, прошедшего и будущего времени, совершенного и несовершенного вида).

3. Развитие атрибутивного словаря (работа над антонимами)

VI. Развитие грамматического строя речи:

1. Коррекция словоизменения:

- обучение изменению существительных по падежам,

- обучение употреблению числительных с существительными.

2. Коррекция словообразования:

- обучение префиксальным и суффиксальным способам словообразования.

- образование относительных прилагательных;

- образование притяжательных прилагательных;

- образование одной части речи от другой.

3. Обучение навыку построения словосочетаний (без предлогов и с предлогами)

4. Обучение навыку построения предложений: простых распространённых, сложных.

VII. Развитие связной речи:

а) обучение связности, логичности, последовательности высказывания,

б) составлять пересказ без наводящих вопросов, акцентировать внимание на элементах сюжета.

Индивидуальный план логопедической помощи №9.

I. Коррекция звукопроизношения:

а) коррекция межзубного произношения звука [с] и [с'] во фразе, предложении, в речи;

б) коррекция межзубного произношения звука [з] и [з'] во фразе, предложении, в речи;

в) коррекция межзубного произношения звука [ц] во фразе, предложении, в речи;

г) дифференциация [с], [з] [ц].

д) автоматизация звука [л] в речи;

е) автоматизация звука [л'] в предложении, речи;

ё) коррекция звука [р] и [р']:

- автоматизация звуков в словах (в начале слова, в середине, в конце);

- автоматизация звуков во фразе, в предложении;

- ввод звуков в самостоятельную речь.

ж) дифференциация звука [л] и [р]; [л'] и [р'];

II. Развитие фонематического слуха:

1) обучение умению слышать указанный звук в словах,

2) дифференциация оппозиционных звуков (свистящих, сонорных).

III. Развитие звукового анализа и синтеза:

1. Развитие навыка выделения заданного звука из слова («Какой звук первый в слове?»);

2. Развитие навыка определять место звука в слове («Где стоит звук: в начале слова, в середине или в конце?»);

3. Развитие навыка определения количества звуков в слове.

4. Развитие навыка звукового синтеза.

IV. Коррекция слоговой структуры слова: работа над словами сложного звукослогового состава (типа «учительница», «птицеферма»)

V. Развитие лексического строя речи:

- расширение словаря;

- уточнение словаря;

- активизация словаря.

1. Совершенствование номинативного словаря:

- название предметов, одним словом;

- название частей тела, предметов.

2. Совершенствование предикативного словаря:

- кто как передвигается, кричит;
- кто что делает;
- антонимы.

VI. Развитие грамматического строя речи:

1. Коррекция словоизменения:

- преобразование существительных из именительного падежа в родительный,

- правильное использование предложно – падежных конструкций;

2. Коррекция словообразования:

- преобразование существительных с уменьшительно – ласкательными суффиксами (предметы, детеныши животных);

- преобразование существительных единственного числа в множественное число,

- употребление числительных с существительными.

3. Обучение навыку построения предложений:

- простых распространённых,
- сложных;

VII. Развитие связной речи:

1. Развитие связности изложения пересказа, логичности, последовательности, пересказывать без наводящих вопросов.

Примерные конспекты занятий в группе кратковременного пребывания

Тема: Знакомство со сказочным персонажем Петрушкой

Цель: Постановка звука [ш].

Задачи:

- 1) Развитие артикуляционной мускулатуры;
- 2) Развитие моторики рук;
- 3) Развитие фонематического восприятия;
- 4) Постановка звука [ш].
- 5) Развитие грамматических средств языка;
- 6) Развитие языкового анализа и синтеза.

Оборудование: письмо от Петрушки, лист бумаги с нарисованной дорожкой, квадраты из картона, предметные картинки, домик с тремя окошками, мячик.

Ход занятия:

1. Организационный момент.

Приветствие с ребенком. Сегодня к нам с тобой пришло письмо от Петрушки. Но чтобы тебе его открыть, нужно к нему преодолеть небольшой путь.

2. Развитие фонематического восприятия.

Ребенку предлагается дорожка, нарисованная на листе бумаги приложенная к письму. В руки даются квадраты, из которых ребенок должен проложить путь по дорожке при выполнении задания. Затем оно озвучивается: ребенку называется ряд звуков, когда он услышит звук [ш] должен положить на дорожку один квадрат и т.д.

Звуки: [д], [б], [г], [ж], [ш], [к], [ш], [д], [т], [ш], [б], [п], [р], [ш], [з], [с], [ш].

Молодец! Ты выложил дорожку к письму, давай посмотрим, что в нем.

Петрушка прислал нам с тобой разные, интересные задания, которые ты должен выполнить. А наградой за проделанную работу будет приглашение к Петрушке в гости.

3. Развитие артикуляционной мускулатуры.

Петрушка на картинках показывает тебе правильную артикуляцию звука [ш] (губы растянуты в улыбке, кончик языка широкий, поднят к небу, принимает форму чашечки, воздушная струя сильная, теплая).

4. А теперь другое задание, в котором Петрушка просит тебя выполнить артикуляционную гимнастику. Упражнения выполняются под стихотворения.

- почистим зубки сверху (Ловко кисточкой забор красят Петя и Егор).
- хомячок (Наливаем воду в бочку, надуваем сильно щечки).
- грибочек (Вот грибок на тонкой ножке – ты клади его в лукошко).
- чашечка (Широко разинув рот, зевает бегемот).
- улыбочка – дудочка (и – у, и – у, и – у, взяли в садик мы дуду).

- заборчик – хоботок (Кашку манную мы ели и добавки захотели, хобот вытянул слоненок, плачет великан ребенок).

5. Следующее задание от Петрушки выполнение пальчиковой гимнастики.

Загибание пальцев под стихотворение:

Собираем мы в лукошко

И морковку, и картошку.

Огурцы, фасоль, горох-

Урожай у нас не плох.

6. Постановка звука [ш]: объяснение ребенку правильной артикуляции звука, помощь при неправильном выполнении.

7. Развитие грамматических средств языка.

Петрушка прислал тебе картинку, на которой изображены лесные жители, тебе их нужно правильно сосчитать (одна корова, два зайца, три лошади, четыре кошки, пять собак).

8. Развитие языкового анализа и синтеза.

Ребенку выставляется на стол домик с тремя окошками. Инструкция: тебе нужно разложить картинки в домик, которые в письме прислал Петрушка, если в слове на картинке звук [ш] в начале слова, то картинку положи в первое окошко, если звук [ш] в середине слова, то картинку положи во второе окошко, если звук [ш] в конце слова, то картинку положи в третье окошко.

9. Игра с мячиком: съедобное – несъедобное. Ребенок должен поймать мячик, когда услышит «съедобное слово».

Ребенку после игры задается вопрос, какой звук наиболее часто встречался в «съедобных словах».

10. Итог занятия: Петрушка благодарит тебя за проделанную работу, и зовет к себе в гости.

Тема: Сказочное путешествие с помощницей мышкой

Цель: Автоматизация звука [ш] в слогах, словах.

Задачи:

- 1) Развитие артикуляционной мускулатуры;
- 2) Развитие моторики рук;
- 3) Автоматизация звука [ш] в слогах, словах.
- 4) Развитие фонематического восприятия;
- 5) Развитие лексико-грамматических средств языка;
- 6) Развитие языкового анализа и синтеза.

Оборудование:

Ход занятия:

1. Организационный момент.

Приветствие с ребенком. Ребенку загадывается загадка:

Живет в норке,

Грызет корки,

Короткие ножки,

Бойтся кошки (мышка).

Сегодня мы с тобой отправимся в сказочное путешествие, и твоей помощницей будет мышка, которую ты отгадал в загадке. Давай ее назовем так, чтобы там жил наш звук [ш].

2. Развитие артикуляционной мускулатуры.

В домике за высоким забором живет наша мышка (заборчик), мышка проснулась, открыла окошечко и вышла на крылечко (лопаточка), ветерок дует на мышку, пришлось мышке надеть теплую кофточку (бугорок), пошла мышка пить чай из чашечки (чашечка), первую, вторую, третью, мышка поиграла немного с пушинкой (фокус) и пошла к двери (парус).

3. Развитие моторики рук.

Разгибание пальцев на левой, затем на правой руке под стихотворение:

Ах, как вкусно было сало,
Есть хотелось страсть,
Я ужасно волновалась
И на цыпочках пробралась,
Мышеловке в пасть.

Скажи, куда попала наша мышка? (в мышеловку).

Наша мышка попала в беду, теперь тебе нужно стараться еще лучше, чтобы ей помочь.

4. Автоматизация звука [ш] в слогах, словах.

Повторение слоговых сочетаний:

Шо – шо – шо – будем кушать хорошо;

Шу – шу – шу – я бумагою шуршу;

Ша – ша – ша – мы видели ерша;

Ши – ши – ши – шуршат камыши.

Повторение, а затем заучивание наизусть стихотворение:

Мышка сушек засушила,
Мышка мышек пригласила,
Мышки сушки кушать стали,
Зубки сразу же сломали.

5. Развитие фонематического восприятия.

На стол кладется картинка с изображением мышки, которое закрывается разрезными треугольниками. Задание: когда услышишь звук [ш] в словах, открывай одну деталь.

5. Развитие лексических средств языка.

Давай с тобой посмотрим на картинки и назовем этих животных: тигр, жираф, слон, леопард, лев, кенгуру, зебры, гепард, верблюд, бегемот, обезьяна, джейран.

Скажи, как ты думаешь, где живут эти животные (в жарких странах).

Давай с тобой постараемся запомнить про них стихотворение: мы картиночки берем, в три ряда мы их кладем тигр, жираф, слон, леопард, лев, кенгуру, зебры, гепард, верблюд, бегемот, обезьяна, джейран, это животные жарких стран.

А теперь давай ты назовешь детенышей этих животных (игра с мячиком).

6. Развитие грамматических средств языка.

Ребенку даются картинки с изображением животных: два быка, три зайца, две белки (количество животных пересчитывается ребенком в именительном падеже). Задание: догадаться и правильно ответить: у кого четыре рога, три хвоста, восемь лап. Ответ: четыре рога у двух быков и т.д.

7. Развитие языкового анализа и синтеза.

Ребенку дается задание разложить картинки на столе, если в слове на картинке звук [ш] в начале слова, то картинку положи слева, если звук [ш] в середине слова, то картинку положи посередине, если звук [ш] в конце слова, то картинку положи справа.

8. Итог занятия: ты сегодня хорошо занимался и освободил свою помощницу из беды. Давай вспомним, какой звук мы сегодня закрепляли.

Тема: Путешествие на машине по карте в лес

Цель: Дифференциация звуков [с] и [ш].

Задачи:

- 1) Развитие артикуляционной мускулатуры;
- 2) Развитие моторики рук;
- 3). Дифференциация звуков [с] и [ш];
- 4) Развитие фонематического восприятия;
- 5) Развитие лексико–грамматических средств языка;
- 6) Развитие языкового анализа и синтеза.

Оборудование:

Ход занятия:

1. Организационный момент. Приветствие с ребенком. Сегодня мы с тобой отправимся в сказочное путешествие в лес на машине. Поедем мы по дороге, на пути тебе будут встречаться красные флажки, что будет означать выполнение какого – либо задания. Итак, поехали.

2. Вот и первый флажок, давай выполним артикуляционную гимнастику.

- улыбочка (У щенка малютки уже большие зубки);
- улыбочка – дудочка (Ну – ка, детки, с язычком, вместе покатаемся, поиграем в паровозик, и поулыбаемся: и – у, и – у, и – у.);
- заборчик – хоботок (Кашку манную мы ели и добавки захотели, хобот вытянул слоненок, плачет великан ребенок);
- горка (Мурка спинку выгибает, глазки щурит и зевает);
- почистим нижние затем верхние зубки (По утрам мы чистим зубки, любим песенки и шутки);
- лошадка (На лошадках по дорожке, скачут Аня и Сережка);
- грибок (Вот грибок на тонкой ножке ты клади его в лукошко);
- гармошка (Эй, дружок Антошка, сыграй нам на гармошке).

А сейчас давай вспомним, как правильно произносятся звуки [с] и [ш].

3. Едем дальше, вот и следующий флажок, выполняем пальчиковую гимнастику.

Разгибание пальцев под стихотворение:

Как фасолинки в стручке,
Наши пальцы в кулачке,
Кулачки мы разгибаем
И фасольки рассыпаем,
Раз, два, три, четыре, пять,
Собираем все опять.

4. Вот и другой по пути флажок. Ребенку даются картинки со звуками [с] и [ш]. Инструкция: картинки со звуком [с] положи слева, а картинки со звуком [ш] справа с их проговариванием.

5. Игра «Доскажи словечко»

Я тебе буду называть словосочетания, а ты должен договорить [са] или [ша].

- Красивая Ната...[ша];
- Алые пару...[са];
- Злая о...[са];
- Вкусная ка...[ша];
- Умная кры...[са];
- Зеленая кры...[ша].

6. Вот и следующее задание. Развитие фонематического восприятия.

Ребенку нужно поднять красный флажок, когда он услышит звук [с], и синий флажок, когда он услышит звук [ш].

Слова: сапог, машина, лес, нож, шина, одеяло, шнур, кошка, слива.

7. На машине мы подъехали к выполнению следующего задания.

Развитие лексико–грамматических средств языка.

Игра «Чудо – дерево».

Ребенку показывается контурное изображение дерева, в котором сделаны прорези. В них вставлены картинки, на каждой из которых нарисовано по несколько одинаковых предметов одежды и обуви: две кофты, три платья, четыре сапога, пять юбок, две шубы.

Зачитывается стихотворение:

А у наших у ворот
Чудо – дерево растет,
И на ветках зреют в срок,
Много платьев и сапог,
Зреют кофты, туфли, брюки,
Подставляй ребенок руки.

Ребенку дается задание посчитать «плоды». Затем предлагается игра «День – ночь» (ребенок закрывает глаза, на дереве убираются картинки, он должен назвать какие исчезли).

8. Развитие языкового анализа и синтеза.

Ребенку предлагаются картинки, где есть звуки [с] и [ш]. Задание: давай с тобой посчитаем, какие по счету стоят в словах эти звуки.

Слова: сон, сом, шнур, камыш, мышка, пояс, крыса.

9. Итог занятия: давай вспомним, чем мы сегодня занимались на занятии.

Диагностический маршрут для родителей

(разработан преподавателем кафедры специальной педагогики и предметных методик ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт» Т.С. Шеховцовой)

Цель маршрута – определить уровень готовности родителей к сотрудничеству с логопедом.

Оборудование: лист бумаги со схемой маршрута, ручка.

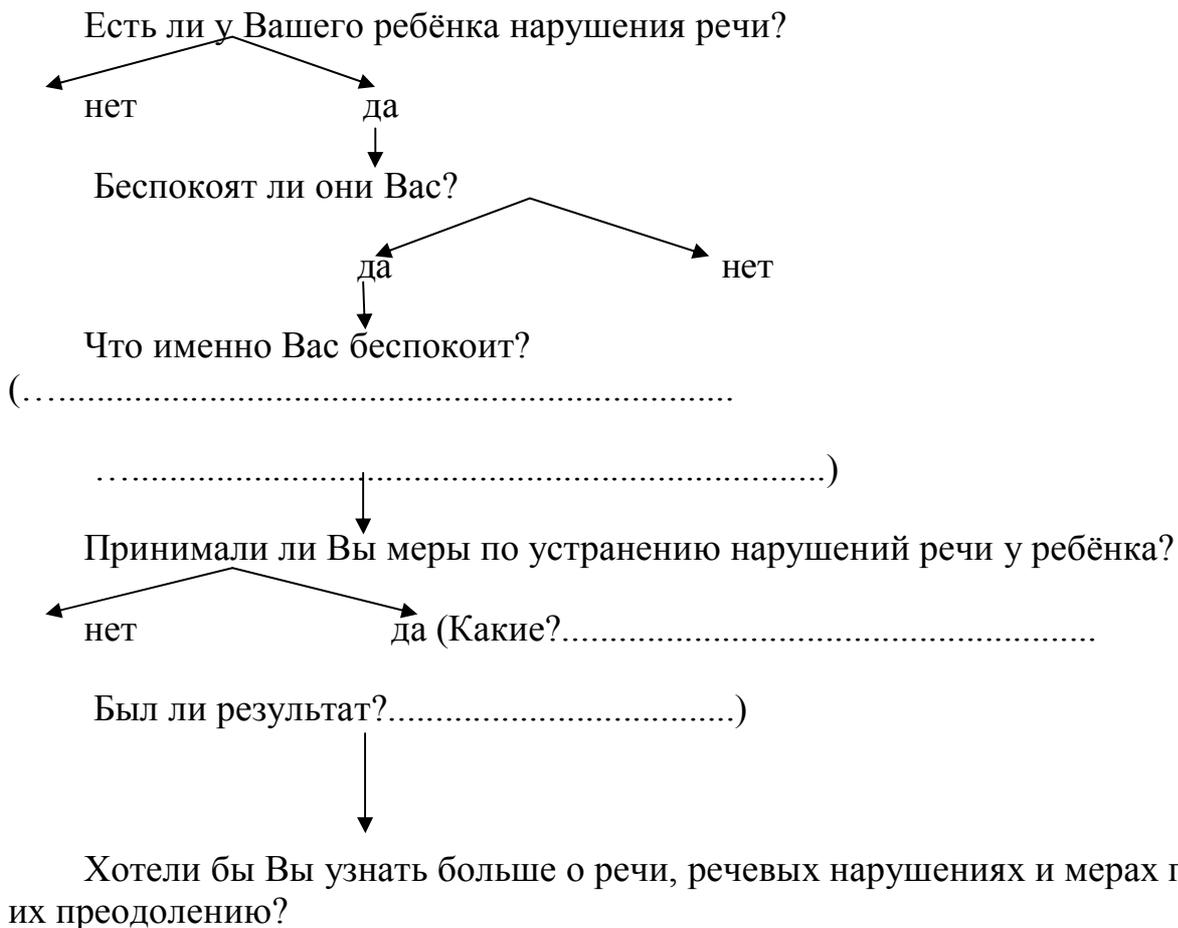
Ход исследования.

В ходе заполнения диагностических маршрутов предполагается выяснение отношения родителей к нарушению речевого развития своего ребенка и выявление желания у них узнать о способах оказания помощи, а так же формах получения информации от учителя-логопеда [25].

Оценка результатов: каждый ответ «да» оценивается в 1 балл. Всего возможных 5 баллов.

Диагностический маршрут

ФИО родителя:



Анкета

Уважаемые родители! Просим Вас ответить на следующие вопросы.

Ф.И.О.

1. Для чего нужна профессия «логопед»?
2. Выберите вариант ответа:
 - А) если у ребёнка есть нарушения речи, то их надо корректировать;
 - Б) не надо корректировать нарушения речи ребёнка, так как он «перерастёт» их и «выговорится» сам.
3. Когда нужно начинать исправлять недостатки речи ребёнка? Почему?
4. Знаете ли Вы, что такое сензитивные периоды развития речи? Если да, то какие существуют сензитивные периоды развития речи?
5. Можно ли «сюсюкать» с ребёнком, говорить с ним на «детском языке»? Почему?
6. Что такое «мелкая моторика»?
7. Необходимо ли развивать мелкую моторику ребёнка в дошкольном возрасте? Почему?
8. Что такое «артикуляционная моторика»? Нужно ли её развивать для коррекции звукопроизношения? Почему?
9. Важно ли для развития речи ребёнка то, как говорят люди из его ближнего окружения? Почему?
10. Как должна в норме развиваться двигательная сфера ребёнка?
Держать головку _____
Сидеть самостоятельно _____
Ползать с _____
Ходить без поддержки _____
11. Как должна в норме развиваться речь у ребёнка?
Гуление _____
Лепет _____
Первые слова _____
Фразовая речь _____
12. Возраст, в котором ребёнок должен правильно произносить все звуки _____
13. В каких учреждениях ребёнок может получить необходимую логопедическую помощь?
14. Можно ли переучивать левшу? Почему?
15. Если у ребёнка есть нарушения речи, можно ли ему изучать иностранный язык? Почему?

Тест – опросник родительского отношения (ОРО)

(А.Я. Варга, В.В. Столин).

Данная методика представляет собой психодиагностический инструмент, целью которой является выяснение родительского отношения у лиц, обращающихся за помощью по вопросам воспитания детей и общения с ними.

Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребёнку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребёнка, его поступков.

Оборудование: лист бумаги с вопросами, ручка.

Ход методики.

Опросник состоит из пяти шкал:

Шкала 1. «Принятие – отвержение». Шкала отражает интегральное эмоциональное отношение к ребёнку. Содержание одного полюса шкалы: родителю нравится ребёнок таким, какой он есть. Родитель уважает индивидуальность ребёнка, симпатизирует ему. Родитель стремится проводить много времени вместе с ребёнком, одобряет его интересы и планы. На другом полюсе шкалы: родитель воспринимает своего ребёнка плохим, не приспособленным, неудачливым. Ему кажется, что ребёнок не добьётся успеха в жизни из-за низких способностей, небольшого ума, дурных наклонностей. По большей части родитель испытывает к ребёнку злость, досаду, раздражение, обиду. Он не доверяет ребёнку и не уважает его.

Шкала 2. «Образ социальной желательности поведения». Социально желательный образ родительского отношения. Содержательно эта шкала раскрывается так: родитель заинтересован в делах и планах ребёнка, старается во всём помочь ребёнку, сочувствует ему. Родитель высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребёнка, испытывает чувство гордости за него. Он поощряет инициативу и самостоятельность ребёнка, старается быть с ним на равных. Родитель доверяет ребёнку, старается встать на его точку зрения в спорных вопросах.

Шкала 3. «Симбиоз». Отражает межличностную дистанцию в общении с ребёнком. При высоких баллах по этой шкале можно считать, что родитель стремится к симбиотическим отношениям с ребёнком. Содержательно эта тенденция описывается так – родитель ощущает себя с ребёнком единым целым, стремится удовлетворить потребности ребёнка, оградить его от трудностей и неприятностей жизни. Родитель постоянно ощущает тревогу за ребёнка, ребёнок ему кажется маленьким и беззащитным.

Шкала 4. «Авторитарная гиперсоциализация». Отражает форму и направление контроля поведения ребёнка. При высоком балле по этой шкале в родительском отношении данного родителя отчётливо просматривается авторитаризм. Родитель требует от ребёнка безоговорочного послушания и дисциплины. Он старается навязать ребёнку во всём свою волю, не в состоянии встать на его точку зрения. За проявления своеволия ребёнка сурово наказывают. Родитель пристально следит за социальными достижениями ребёнка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами.

Шкала 5. «Маленький неудачник». Отражает особенности восприятия и понимания ребёнка родителем. При высоких значениях по этой шкале в родительском отношении данного родителя имеются стремления инфантилизировать ребёнка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Родитель ви-

дит ребёнка младшим по сравнению с реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребёнка кажутся родителю детскими, несерьёзными. Ребёнок представляется не приспособленным, не успешным, открытым для дурных влияний. Родитель не доверяет своему ребёнку, досадует на его не успешность и неумелость. В связи с этим родитель старается оградить ребёнка от трудностей жизни и строго контролировать его действия.

Оценка результатов:

Шкала 1. «Принятие-отвержение»: 3, 4, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 24, 26, 27, 29, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 52, 53, 55, 56, 60.

Шкала 2. «Образ социальной желательности поведения»: 6, 9, 21, 25, 31, 34, 35, 36.

Шкала 3. «Симбиоз»: 1, 5, 7, 28, 32, 41, 58.

Шкала 4. «Авторитарная гиперсоциализация»: 2, 19, 30, 48, 50, 57, 59.

Шкала 5. «Маленький неудачник»: 9, 11, 13, 17, 22, 28, 54, 61.

При подсчёте тестовых баллов по всем шкалам учитывается ответ «верно». Затем принадлежность к каждой шкале оценивается в виде баллов. Шкала 1 – 1 балл, шкала 2 – 2 балла, шкала 3 – 3 балла, шкала 4 – 4 балла, шкала 5 – 5 баллов. Всего возможных 15 баллов.

Тест-опросник (отвечать – да "+", нет "-").

1. Я всегда сочувствую своему ребёнку.
2. Я считаю своим долгом знать всё, что думает мой ребёнок.
3. Я уважаю своего ребёнка.
4. Мне кажется, что поведение моего ребёнка значительно отклоняется от нормы.
5. Нужно подольше держать ребёнка в стороне от реальных жизненных проблем, если они его травмируют.
6. Я испытываю к ребёнку чувство расположения.
7. Хорошие родители ограждают ребёнка от трудностей жизни.
8. Мой ребёнок часто неприятен мне.
9. Я всегда стараюсь помочь своему ребёнку.
10. Бывают случаи, когда издевательское отношение к ребёнку приносит ему большую пользу.
11. Я испытываю досаду по отношению к своему ребёнку.
12. Мой ребёнок ничего не добьётся в жизни.
13. Мне кажется, что дети потешаются над моим ребёнком.
14. Мой ребёнок часто совершает такие поступки, которые кроме презрения, ничего не стоят.
15. Для своего возраста мой ребёнок немножко незрелый.
16. Мой ребёнок ведёт себя плохо специально, чтобы досадить мне.
17. Мой ребёнок впитывает в себя всё дурное как "губка".
18. Моего ребёнка трудно научить хорошим манерам при всём старании.
19. Ребёнка следует держать в жёстких рамках, тогда из него вырастет порядочный человек.

20. Я люблю, когда друзья моего ребёнка приходят к нам в дом.
21. Я принимаю участие в своём ребёнке.
22. К моему ребёнку "липнет" всё дурное.
23. Мой ребёнок не добьётся успеха в жизни.
24. Когда в компании знакомых говорят о детях, мне немного стыдно, что мой ребёнок не такой умный и способный, как мне бы хотелось.
25. Я жалею своего ребёнка.
26. Когда я сравниваю своего ребёнка со сверстниками, они кажутся мне взрослее и по поведению, и по суждениям.
27. Я с удовольствием провожу с ребёнком всё свое свободное время.
28. Я часто жалею о том, что мой ребёнок растёт и взрослеет, и с нежностью вспоминаю его маленьким.
29. Я часто ловлю себя на враждебном отношении к ребёнку.
30. Я мечтаю о том, чтобы мой ребёнок достиг всего того, что мне не удалось в жизни.
31. Родители должны приспосабливаться к ребёнку, а не только требовать этого в жизни.
32. Я стараюсь выполнять все просьбы моего ребёнка.
33. При принятии семейных решений следует учитывать мнение ребёнка.
34. Я очень интересуюсь жизнью своего ребёнка.
35. В конфликте с ребёнком я часто могу признать, что он по-своему прав.
36. Дети рано узнают, что родители могут ошибаться.
37. Я всегда считаюсь с ребёнком.
38. Я испытываю к ребёнку дружеские чувства.
39. Основная причина капризов моего ребёнка – эгоизм, упрямство и лень.
40. Невозможно нормально отдохнуть, если проводить отпуск с ребёнком.
41. самое главное, чтобы у ребёнка было спокойное и беззаботное детство.
42. Иногда мне кажется, что мой ребёнок не способен ни на что хорошее.
43. Я разделяю увлечения своего ребёнка.
44. Мой ребёнок может вывести из себя кого угодно.
45. Я понимаю огорчения своего ребёнка.
46. Мой ребёнок часто раздражает меня.
47. Воспитание ребёнка – сплошная нервогрёпка.
48. Строгая дисциплина в детстве развивает сильный характер.
49. Я не доверяю своему ребёнку.
50. За строгое воспитание дети благодарят потом.
51. Иногда мне кажется, что я ненавижу своего ребёнка.
52. В моём ребёнке больше недостатков, чем достоинств.
53. Я разделяю интересы своего ребёнка.
54. Мой ребёнок не в состоянии чего-либо сделать самостоятельно, а если и сделает, то обязательно не так.
55. Мой ребёнок вырастет не приспособленным к жизни.
56. Мой ребёнок нравится мне таким, какой он есть.
57. Я тщательно слежу за состоянием здоровья моего ребёнка.

58. Нередко я восхищаюсь своим ребёнком.
59. Ребёнок не должен иметь секретов от родителей.
60. Я невысоко мнения о способностях моего ребёнка и не скрываю этого от него.
61. Очень желательно, чтобы ребёнок дружил с теми детьми, которые нравятся его родители.

Приложение 7

Примерный тематический план организации взаимодействия учителя-логопеда и семьи в процессе предшкольной подготовки детей с речевыми нарушениями.

№ занятия	Тема мероприятия	Цель	Форма работы	Наглядный материал
№1	«Логопедический факс».	Повышение компетентности родителей по вопросам речевого развития детей	Родители в письменном виде задают вопросы о речевом развитии ребенка, а учитель-логопед в том же виде отвечает на них	Изготовить «Логопедический факс»
№2	Просмотр родителями индивидуального логопедического занятия на тему: «дифференциация звуков [с-ш] в словах».	Познакомить с особенностями работы учителя-логопеда, его методами и приемами	Индивидуальная работа с родителем ребенка, имеющего речевое нарушение	Оформить речевой материал родителям для отработки данных звуков
№3	Оформление индивидуального «экрана звукопроизношения» конкретного ребенка и знакомство с ним родителей.	Познакомить с уже полученными результатами логопедической работы и предложить рекомендации для дальнейшей работы над коррекцией звукопроизношения	Индивидуальная и наглядная работа с родителем ребенка, имеющего речевое нарушение	Оформить «экран звукопроизношения»
№3	Консультация «Речевое общение с ребёнком в семье».	Познакомить с важностью речевого общения с ребенком в семье, как важным фактором развития речи ребенка	Индивидуальная работа с родителем ребёнка, имеющего речевое нарушение	Подготовить примерный перечень тем для бесед родителей со своими детьми
№4	Проведение дня сотрудничества на	Познакомить родителя с	Индивидуальная работа с родителем	Подготовить перечень и

	тему: «Сказка в гости к нам пришла».	предложенными сказками и рекомендовать методы работы с ними (чтение ребёнку, дополнение сказки, самостоятельное сочинение сказки)	ребёнка, имеющего речевое нарушение	содержание примерных сказок
№5	Консультация на тему: «Обучение родителей приемам выполнения артикуляционной гимнастики, необходимой детям с речевыми нарушениями для коррекции звукопроизношения».	Познакомить и научить родителей выполнять артикуляционную гимнастику	Индивидуальная форма	Подготовить перечень артикуляционных упражнений для нарушенных групп звуков
№6	Просмотр родителями индивидуального логопедического занятия на тему: «автоматизация звука [р] в словах и предложениях».	Познакомить с особенностями работы учителя-логопеда, его методами и приемами, а также с особенностями выполнения логопедического домашнего задания	Индивидуальная форма	Подготовить логопедическое домашнее задание для ребёнка
№7	Проведение консультации для родителей по итогам работы «Логопедического факса».	Повышение компетентности родителей по вопросам речевого развития детей	Индивидуальная, групповая	Письменная форма ответа для каждого из родителей
№8	Проведение консультации для родителей «Артикуляционная гимнастика».	Обучение родителей приемам выполнения артикуляционной гимнастики с детьми дома	Индивидуальная форма	Артикуляционная гимнастика в стихах
№9	Проведение консультации для родителей «Развитие	Познакомить родителей с приемами	Индивидуальная форма	«Пальчиковая гимнастика» в стихах

	мелкой моторики».	развития мелкой моторики в домашних условиях		
№10	Проведение консультации для родителей «Выполнение логопедического домашнего задания».	Повышение компетентности родителей по вопросам речевого развития детей	Индивидуальная, групповая	Перечень логопедических игр
№11	Проведение консультации для родителей «Развитие внимания и мышления».	Повышение компетентности родителей по вопросам речевого развития детей	Индивидуальная, групповая	Перечень игр
№12	Проведение консультации для родителей «Речевые игры дома».	Повышение компетентности родителей по вопросам речевого развития детей	Индивидуальная, групповая	Перечень игр
№13	Проведение консультации для родителей «Как следить за автоматизацией звука в домашних условиях».	Повышение компетентности родителей по вопросам речевого развития речи детей	Индивидуальная, групповая	Перечень игр
№14	Проведение консультации для родителей «Как учить звукобуквенному анализу».	Повышение компетентности родителей по вопросам речевого развития детей	Индивидуальная, групповая	Перечень игр для развития звукобуквенного анализа
№15	Проведение консультации для родителей «Домашняя игротка».	Познакомить родителей с приемами проведения игр с детьми	Индивидуальная, групповая	Перечень игр
№16	Проведение консультации для родителей «Домашняя библиотечка».	Познакомить родителей с новинками методической литературы	Индивидуальная, групповая	Перечень новинок
№17	Проведение консультации «Интернет помощь в	Познакомить родителей с приемами пользования	Групповая форма	Компьютер, интернет

	родителям»	Интернетом для оказания помощи своему ребёнку в домашних условиях		
№18	Консультация для родителей «Родительский день», на которой родители могут задавать, интересующие их вопросы.	Повышение компетентности родителей по вопросам речевого развития детей	Индивидуальная, групповая	Письменная форма ответа, если возникнет необходимость
№19	Проведение «Акции от логопеда»	Познакомить родителей способами выполнения домашних заданий	Индивидуальная, групповая	Подготовить домашнее задание на заданный звук для каждого из родителей
№20	Выпуск информационного стенда для родителей на тему: «Онтогенез речевого развития».	Познакомить родителей с информацией о речевых нарушениях и методах помощи своему ребёнку	Наглядная форма	Изготовление информационного стенда

Методики исследования дисграфических предпосылок

Методика №1.

Цель: изучить умения и особенности сформированности слуховой дифференциации звуков речи детей дошкольного возраста.

Подготовка исследования. Подобрать задания для ребенка – несколько пар слогов и слов с оппозиционными звуками, например:

1. Са-са-ша
2. Зу-жу-жу
3. Че-че-це
4. Па-ба-па
5. Лу-ру-лу
6. Почка-бочка-кочка
7. Крыша-крыса
8. Мишка-миска-мышка
9. Щель-цель-чей
10. Том-дом-ком

Инструкция: – «Внимательно послушай и повтори!».

Анализируется характер допущенных ошибок, вызванных трудностей. Подсчитывается количество правильных ответов ребенка. За каждый верный ответ он получает 1 балл, если всего дается 10 пар слогов и слов, то максимальное количество баллов, которые может получить ребенок – 10. За неверный ответ ставится 0 баллов. Верным считается ответ с правильным повторением всех звуков в предложенных парах.

Обработка данных:

- от 0 до 5 баллов – дети часто путают звуки, в некоторых парах дают ответы с неверным соблюдением последовательности звуков в предложенных заданиях.

- от 6 до 8 баллов – дети, как правило, правильно соблюдают услышанное в своих ответах, редко дают неправильный ответ. Иногда затрудняются воспроизвести пары слов.

- от 9 до 10 баллов – дети отвечают на все задания, дают ответы, полностью соблюдая последовательность оппозиционных звуков.

Методика №2.

Цель: изучить умения и особенности фонематического анализа слов у детей дошкольного возраста.

Подготовка и проведение исследования. Ребенку показывается картинка со схемой звукового состава слова, которая имеет столько клеточек, сколько звуков в названии изображенного на картинке предмета.

Инструкция. Ребенок должен произнести вслух слово-название, выделяя все звуки в нем. Каждый звук обозначается фишкой. Фишки размещают в клеточках схемы в той последовательности, в которой звуки стоят в слове.

Обработка данных:

- от 0 до 5 баллов – дети затрудняются в выделении звуков в слове, нарушают последовательность фишек, обозначающих звуки.
- от 6 до 8 баллов – дети справляются с заданием с оказанной помощью, иногда затрудняются в обозначении звука фишкой.
- от 9 до 10 баллов – дети справляются с заданием без ошибок самостоятельно.

Методика №3.

Цель: изучить особенности оптико-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза у детей дошкольного возраста.

Подготовка исследования: Для проведения исследования требуется лист бумаги в клетку и карандаш.

Инструкция. Ребенка просят нарисовать в центре – круг, слева – квадрат, выше круга – треугольник, ниже – прямоугольник, над треугольником – 2 маленьких кружка, под треугольником – маленький кружок. Задание ребенок выполняет последовательно.

Исследование проводится в индивидуальной форме.

Анализ результатов.

- от 0 до 5 баллов – геометрические фигуры на листе бумаги изображены с помощью дополнительного вопроса, указывающего на выполненное субъектом действия или отсутствие изображения геометрической фигуры на листе бумаги. Выполнено меньше половины заданий на расположение фигур.

- от 6 до 8 баллов – длительные паузы с поиском нужного места на листе бумаге, ошибочное расстановку нескольких фигур. Геометрические фигуры на листе бумаги изображены с помощью дополнительного вопроса, указывающего на выполненное субъектом действия или отсутствие изображения геометрической фигуры на листе бумаги. Выполнено меньше половины заданий на расположение фигур.

- от 9 до 10 баллов – ребенок правильно изобразил место расположения на листе бумаги всех геометрических фигур.

Методика №4.

Цель: изучить и выявить особенности грамматических систем словоизменения и словообразования у детей дошкольного возраста.

Подготовка исследования. Предлагаются задания изучение умений:

- образования множественного числа имен существительных;
- согласования существительных с числительными;
- согласования прилагательных с существительными;
- правильного употребления предлогов.

А также проверяется состояние основных способов словообразования:

- образование имен существительных при помощи уменьшительных суффиксов;
- образование глаголов при помощи приставок;

- образование относительных прилагательных;
- образование притяжательных прилагательных.

Важно обратить внимание на употребление окончаний имен существительных в предложных конструкциях.

Обработка данных:

- от 0 до 5 баллов – дети дают ошибочные ответы практически в большинстве заданий, неправильно употребляют окончания слов в ответах на вопросы по заданиям.

- от 6 до 8 баллов – дети затрудняются лишь в некоторых формах словообразования и словоизменения.

- от 9 до 10 баллов – детьми практически усвоены основные правила словоизменения и словообразования, что выражается в грамматически правильном построении ответов.

Методика №5.

Цель: изучить особенности словарного запаса у детей.

Подготовка исследования. При изучении словарного запаса детей проводится анализ проведенных заданий и определяется уровень словарного запаса у ребенка.

Оценка уровня словарного запаса складывается из следующих параметров. Словарный запас:

1) объем словарного запаса соответствует возрастной норме, ниже возрастной нормы, ограничен лепетными словами, ограничен бытовыми неологизмами;

2) словарный запас у ребенка представлен различными морфологическими категориями (существительными, глаголами, прилагательными, наречиями, местоимениями); преимущественно использует конкретную бытовую лексику, преимущественно использует глагольную лексику, имеется незначительный объем прилагательных, наречий и др. морфем;

3) соотношение активного и пассивного словаря;

4) ребенок испытывает трудности в активации запаса слов, т. е. с трудом подбирает слова, смешивает слова, близкие по звуковому составу, заменяет их по ситуативному сходству, по другому принципу (именно: какому?);

5) имеются особенности семантического наполнения: использование слова в ситуативно-связанном значении, использование слова в расширенном значении;

6) определяется уровень сформированности обобщающей функции слова – наличие бытовых обобщающих понятий, использований слов в переносном значении; использование многозначных слов; усвоение терминологической лексики в соответствии с программой.

При обследовании словаря используется прием названия детьми изображенных на картинках предметов, действий и т.д. Если ребенок не может вспомнить или правильно назвать нужное слово, используются приемы подсказки начального слога (звука) или «немой» артикуляции.

Инструкция: – «Назови, что изображено на картинке».

Обработка данных:

- от 0 до 5 баллов – дети не знают или не могут назвать изображенное на картинке, или называют неправильно.

- от 6 до 8 баллов – дети называют изображения на картинках, иногда прибегают к подсказке начального слога (звука) или «немой» артикуляции.

- от 9 до 10 баллов – дети верно называют все изображенное на картинках.

**Игры и упражнения, направленные на профилактику
дисграфических расстройств**

Формирование слуховой дифференциации звуков речи

1. Игра «Посчитай звуки в предложении».

Педагог: – Внимательно послушайте чистоговорку. Если услышите звук [Ц], загибайте пальцы на правой руке, если услышите звук [Щ], загибайте пальцы на левой руке.

Щегол цепляется цепко
За ветку, стоящую в клетке.

Сколько звуков [Ц] вы услышали? А сколько звуков [Щ]? (дети считают звуки)

2. Дидактическая игра «Поезд».

На доске картонный поезд с двумя вагонами (дидактическое демонстрационное пособие). У каждого из детей есть предметная картинка со звуком [С] или [З]. Педагог просит расставить картинки раздаточного материала по вагонам. В первом вагоне поедут картинки со звуком [С], а во втором со звуком [З]. Дети по очереди называют свою картинку и размещают ее в нужном вагоне. Например, первый вагон: собака, лиса и т.д.; второй вагон: коза, заяц и т.д.

3. Игра «Зашифрованное письмо».

Педагог выставляет на доску «зашифрованное письмо» и просит детей прочитать его. Стрелочки вниз дети должны прочитать, как звук [С], а стрелочки вверх – как звук [Ш].

Развитие оптико-пространственных представлений и графомоторных навыков

1. Нарисуй в ряд 7 грибов разного цвета и величины. Второй гриб раскрась желтым цветом, на шляпку четвертого положи листочек, а посередине пусть растет самый маленький гриб.

2. 1 клетка вверх, 2 – влево, 2 – вверх, 2 – вправо, 1 – вверх, 3 – влево, 2 – вниз, 1 – влево, 3 – вверх, 4 – вправо, 1 – вверх, 1 – вправо, 1 – вверх, 1 – вправо, 1 – вниз, 1 – вправо, 1 – вниз, 4 – вправо, 3 – вниз, 1 – влево, 2 – вверх, 3 – влево, 1 – вниз, 2 – вправо, 2 – вниз, 2 – влево, 1 – вниз, 9 – вправо, 1 – вниз.

3. Нарисуй 8 квадратов. Половину квадратов заключи в овал, а остальные перечеркни.

Развитие фонематического анализа слов

1. Игра «Зоопарк»

Цели. Упражнять в определении количества звуков, в подборе звуковой схемы к слову и наоборот. Упражнять в определении количества слогов в словах, в подборе слоговой схемы.

Игровой материал. Панно с 12 карманами-«клетками», 12 предметных картинок: медведь, лев, кенгуру, носорог, жираф, зебра, рысь, волк, лиса,

слон, лось, крокодил; звуковые схемы слов из одного слога и слоговые схемы из двух-трех слогов по количеству «клеток».

Ход игры

Педагог спрашивает детей, где в городе можно увидеть животных. Дети отвечают, что в зоопарке. Педагог рассказывает детям, что в зоопарк привезли животных и что они рассажены по клеткам, но нужно подписать, кто где сидит. Педагог просит детей подписать клетки схемами. Дети подбирают к названиям животных слоговые или звуковые схемы.

2. Игра «Заколдованное слово»

Цели. Развивать фонематические представления. Упражнять в фонематическом анализе и синтезе. Развивать мышление.

Игровой материал. Предметные картинки, бумага, цветные карандаши.

Ход игры

На доске выставлены предметные картинки. Выделив первый звук из каждого названия картинки, дети складывают из них новое слово.

Например: лыжи, утюг, чашка – «луч».

Затем дети самостоятельно зашифровывают слова с помощью предметных картинок.

3. Игра «Прослушай и придумай»

Педагог хлопает в ладоши определенное количество раз. Дети должны придумать слова с таким количеством слогов, сколько раз педагог хлопнул в ладоши.

Формирование грамматических систем словоизменения и словообразования и обогащение словарного запаса

1. Игра «Магазин одежды»

Цели. Обогащать лексический словарь по теме «Одежда». Закреплять обобщающие понятия. Учить образовывать существительные с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов. Учить образовывать относительные прилагательные.

Игровой материал. Фланелеграф «Дом»; бумажные куклы: девочка и женщина; бумажная одежда и обувь для них, закрепленные на фланелеграфе; звуковые сигналы; «чудесный мешочек» с кусочками разных на ощупь тканей.

Ход игры.

Педагог объясняет и показывает на фланелеграфе, что в магазине одежды на первом этаже продается одежда для детей – здесь можно купить одежду для девочки, а на втором этаже – одежда для взрослых, здесь можно купить одежду для женщины. Педагог демонстрирует бумажную одежду и обувь, а также лоскутки ткани, дети рассматривают их и говорят, какая одежда и какая обувь из какого материала может быть сшита: платье из шелка – шелковое платье; сапоги из кожи – кожаные сапоги; жилетка из меха – меховая жилетка, платье из бархата – бархатное платье и т.д. Затем дети могут «купить» любой предмет одежды. «Покупая» предметы детского гардероба, дети образуют существительные с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов: шубка, кофточка, туфельки, шапочка, сапожки и т. п.

2. Игра «Цветик-семицветик»

Цели. Закреплять названия основных цветов и их оттенков. Упражнять в согласовании прилагательных с существительными в роде, числе и падеже; в согласовании числительных от одного до шести с существительными. Согласовывать речь с движением.

Игровой материал. Книга-пособие «ЦВЕТА»; ромашка со сменными разноцветными лепестками (12 цветов: красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый, коричневый, розовый, белый, серый, черный); большой куб с разным количеством баллов на гранях.

Ход игры

Перед игрой педагог знакомит детей со сказкой В. Катаева «Цветик-семицветик» и показывает ромашку с разноцветными лепестками. В ходе игры ребенок отрывает лепесток (например, красный), называет его цвет, встает в круг и вместе с детьми выполняет логоритмическое упражнение:

Лети, лети, лепесток, Дети движутся по кругу, останавливаются и
Поворачиваются лицом в круг.

Через запад на восток, Руки влево.

Руки вправо.

Через север, через юг, Руки вверх.

Руки вниз.

Возвращайся сделав круг. Поворот вокруг себя.

Лишь коснешься ты земли, Приседают.

Быть по-моему вели. Встают.

Педагог говорит: «Вели, чтоб все картинки в книге были красными!» – и открывает в книге страницу с картинками названного цвета. Дети перечисляют предметы, называя их цвет (красное сердечко, красный цветок, красное кольцо и т.п.). Затем педагог закрывает лепестком какую-нибудь картинку и спрашивает детей: «Чего не стало?» Дети называют предметы в родительном падеже. Затем проводит игру «Назови, сколько». Педагог кидает куб и называет какую-нибудь картинку, например «красный цветок». Ребенок ловит куб и образует словосочетание с числительным, соответствующим количеству баллов на грани, например, «пять красных цветков».

Примерные конспекты занятий по обучению грамоте

Занятие №1

Тема: «Звуки Л, Л'». «Приключение колобка»

Пр. задачи: Продолжать учить детей делить слова на части и составлять предложения из 2-х, 3-х слов.

Закреплять умения детей определять позицию звука в слове и давать ему полную характеристику.

четком проговаривании слогов с изменением интонации; в чтении слов; в употреблении существительных в родительном падеже.

Развивать логическое мышление, внимание, общую и мелкую моторику.

Оборудование: демонстрационный материал: большое зеркало, колобок, пенек, картины: заколдованный лес, перепутанные животные и птицы; слова: ТО-ПОЛЬ; Е-Л-К-А; ЛИ-А; слова: лиса, белка, волк, ласточка, дятел; кружочки: кр с з; разд.материал: звуковые линейки, цветные кружочки, листочки, простые карандаши, зеркала.

Методические приёмы: игра, рассказ, рассматривание, самостоятельная работа детей, индивидуальная помощь, объяснение.

Ход занятия:

Дети, как обычно начинаются русские сказки? (Жили-были).

Жил-был на свете Колобок. Был он толстощекий. Надуйте щеки. Покажите руками, как катится Колобок. Изобразите грустного, веселого Колобка. (Все движения дети показывают перед зеркалом).

Са-са-са, меня не съела лиса. Ля-ля-ля, круглый я как земля. «Я от бабушки ушел, я от бабушки ушел ...». В каких словах слышится звук «Л». Согласные звуки бывают твердыми и мягкими. Какими кружочками мы отмечаем твердые согласные и мягкие согласные звуки? Давайте определим позицию звука в слове и дадим ему характеристику: – лиса, земля, съела, Колобок.

Сегодня мы сочиним сказку «Приключение Колобка» и повторим звуки «Л», «Л'».

Грустно Колобку сидеть на окошке. Послушайте его грустную песенку: «ле-ля-ле-ли». Споем вместе с ним. Спрыгнул он с окошка и запел веселую песенку: «ла-лы-ло». Удивился колобок, встретив зайца: «ла-ля, ла-ля, ла-ля». Испугался медведя: «лы-ли-лы-лы-ли».

Катится, катится Колобок, и прикатился он к заколдованному лесу. Какой был лес? (заколдованный). В каком слове звук «Л» – твердый, мягкий.

- Сколько звуков в слове лес? (работа со звуковыми линейками).

- Составьте цветовую схему слову лес («з», «к», «с» – 3 звука, 1 гл, 2 согл.: «л», «с»).

- Сколько частей в слове: лес? (одна).

- Измените слово «лес», чтобы получилось больше частей: лесок, леса, лесочек.

- Сколько частей в слове «заколдованный». Нарисуйте каждую часть
Закатился Колобок в лес, а там все деревья перепутанные. Давайте по-
можем ему их распутать.

- Игра: «Рассыпалось слово» ПОЛЬ-ТО (ТОПОЛЬ), К-Л-Ь- Е (ЕЛЬ), ЛИ-А
(ЛИПА).

Расступились деревья, а за ними заколдованные звери и птицы. (Кар-
тинка. Дети называют животных и ставят карточку с его названием (лиса,
волк, белка, ласточка, дятел).

Устал Колобок присел на пенек. Давайте и мы отдохнем.

Физминутка: Покажите заколдованный лес с перепутанными деревьями.
Деревья распутались. Какие животные и птицы были в лесу?

Кого мы освободили? (лесу, белку, волка, ласточку, дятла).

Наш Колобок еще не встает, видно он очень устал. Давайте мы сядем на
места и еще поиграем.

Игра на развитие мелкой моторики: «Мы топали, мы топали...».

Колобок собрался в путь. Идемте и мы с ним.

Обрадовались звери и птицы, что мы с Колобком освободили их. Что
они стали делать? Давайте составим предложения из 2-х, 3-х слов. (Звери ра-
дуются. Звери веселятся. Птицы вьют гнезда. Дятел лечит лес.)

Колобок подарил вам свой портрет. Давайте сделаем Колобка грустным,
а теперь веселым. (Игра с зеркалом).

Вот и закончилась наша сказка. Как она называлась? С какими звуками
мы играли?

Занятие №2

Тема: «Путешествие в страну букв и звуков».

Программные задачи: Продолжать учить детей различать звуки «с»,
«с'», «з», «з'» в словах и словосочетаниях; находить место звука в слове, оп-
ределять твердость и мягкость звука; четко проговаривать чистоговорки, де-
лая ударение на определенный слог. Упражнять в фонетическом анализе
слов; в деление слов на части; в подборе слов – антонимов; в подборе прила-
гательных; в передачи разной интонации. Развивать воображение и логиче-
ское мышление.

Материал: Звуковые линейки и цветные кружочки на каждого; картинки
со звуками «с-з»; елка со словами; слова с пропущенными буквами; картин-
ки для игры – «ребус», магнитная доска, буквы; черный фломастер; магни-
тофон с записью физ. минутки; зеркала.

Ход занятия: Дети, я вас приглашаю отправиться в путешествие в мир
звуков и букв. Вы согласны? А вот с какими из них мы будем путешество-
вать вы должны отгадать.

а) – Этот звук живет в этих словах-картинках.

Он согласный, бывает и твердым и мягким.

Его мы слышим, когда течет вода из крана («с-с'»).

б) – Он живет в этих словах-картинках.

Он согласный, бывает твердым и мягким.

Его поют комары и пчелы («з-з'»).

Возьмите зеркала и произнесите эти звуки.

Мы с вами незаметно перенесли в мир звуков.

а) Послушайте загадку: «Крыша в шапке меховой,
Белый дым над головой.

Двор в снегу. Белы дома.

Ночью к нам пришла ... (зима)».

Какие звуки живут в этом слове?

С помощью звуковой линейки определите сколько их.

Напишите это слово с помощью цветных кружков.

Придумайте слово со звуками «з-з'» и определите их место в слове.

Зима какая? – подбор прилагательных.

б) Загадка про санки: «Все лето стояли – зимы ожидали.

Дождались поры – помчались с горы».

Какие звуки живут в этом слове?

Сколько их?

Напишите это слово с помощью цветных кружков.

Придумайте слова со звуками «с-с'» и определите их место в слове.

Санки какие? – подбор прилагательных.

Чистоговорки – делаем ударение на определенные слоги.

За-за-за, за-за-за – здесь привязана ко(за)

Зы-зы-зы, зы-зы-зы – мало травки у ко(зы)

Зу-зу-зу, зу-зу-зу – отвязали мы ко(зу)

Си-си-си, си-си-си – в водоеме кара(си)

Ся-ся-ся, ся-ся-ся – мы поймали кара(ся)

Се-се-се, се-се-се – карасей ловили в(се).

Назвать зимние слова (снег, зима, снежинки, снеговик, сугробы, гора, метель, вьюга, коньки, лыжи, санки, ледянки, пурга, мороз, гололед, снегопад и т.д.).

Игра «Наоборот»

Зима-лето;

Высокий-низкий;

Снег-дождь;

Снег чистый-снег грязный;

Далеко-близко;

Смеяться-плакать;

Больной-здоровый;

Солнечный день-пасмурный день;

Снежинки мелкие-крупные;

Сесть-встать;

Ветер северный-южный.

Вам понравилось путешествовать со звуками? А теперь давайте отправимся в мир букв. Для этого нам надо успеть на автобус.

Физминутка: – поездка в автобусе под музыку.

А вот и буквы. Нас встречают хозяйки этого мира – буквы С, З.

Игра «Выпала буква»

...НЕЖИНКИ; МОРО...; ...О...УЛЬКА; У...ОРЫ; БЛЕ...ТИТ;
...АНКИ; ВО...ДУХ; ...АМЕР...АЕТ.

Игра «Украшим елку»

СНЕГ

ЗИ-МА

МЕ-ТЕЛЬ

СНЕ-ЖИН-КИ

ЗА-МЕР-ЗА-ЕТ

Ребус: в картинках зашифрованы слова: солнце, нос, ослик, восемь, ы, мяч, гвоздь, очки, дом, озеро, медведь.

С новым годом. Произнеси это предложение: удивленно, спокойно и радостно.

Занятие №3

Тема: интеллектуальная игра: «Счастливый случай»

Программные задачи: Развивать логическое мышление, воображение, память, речь, внимание, умение быстро и правильно принимать решение и доказывать его правильность. Закреплять умения детей выделять как можно больше объектов на картинке и давать им соответствующие названия; производить замену выделенных объектов схемами; устанавливать взаимосвязь между объектами по разнообразным параметрам; упражнять детей в «вхождении» в изображенное на картине и описывать воспринимаемое через различные анализаторы.

Оборудование: Мешочки с баночками 10 шт.; магнитная доска 2 шт.; стулья по количеству детей; атрибуты к заданиям; картина для рассматривания «Лесная полянка», лист для паутинки; фломастеры, музыкальное сопровождение, призы.

Ход занятия: Дорогие гости! Мы рады Вас приветствовать на интеллектуальной игре «Счастливый случай». В нашей игре принимают участие две команды. Встречайте их (входят под музыку команды). Первая команда «Дельфины» капитан Руслан, вторая команда «Знайки» капитан Линар. Команды займите свои места.

1-ый капитан: «На солнце луч смешит и дразнит,

Нам нынче весело с утра.

Весна нам дарит звонкий праздник,

И главный гость на нем – игра!

2-ой капитан: «Она нам друг большой и умный,

Не даст скучать и унывать.

Затеет спор веселый, шумный,

Поможет новое узнать!»

Большое спасибо капитаны, за приветствие. А сейчас мы начинаем нашу игру и первый раунд «Заморочки из бочки». Команды достают из мешочка по одному бочонку, отвечают на вопросы, а жюри оценивает ответы.

Закончи предложение: «колобок не сумел уйти от лисы потому, что ...
 (...он был простофилей;
 ...лиса его перехитрила;
 ... она его съела.)

Почему в сказке А.С.Пушкина «Конек-Горбунок» так назвали Конька-Горбунка?

(«Конек» – из-за маленького роста, «Горбунок» – из-за горбов).

Дайте определение.

Ринг – это ... (площадка для бокса)

Разделите слова на два столбика (играют две команды).

Слово	Мышь	Яблоко	Заяц
Книга	Мел	Гуси	Уж
Перо	Снег	Море	Арбуз
Ухо	Гриб	Малина	Банан
	Кот	Лилия	

Слова из 2-х и 1-ой части Слова оканчиваются на гласные и согласные
 «Прощальная игра» – скажи наоборот:

«Скажу я слово: высоко,

А ты ответишь – ... (низко).

Скажу я слово: далеко,

А ты ответишь – ... (близко).

Скажу тебе я слово: трус,

Ответишь ты – ... (храбрец).

Теперь начало я скажу,

Ну, отвечай – ... (конец)».

(Я.Козловский, д.Чиарди)

Чем похожи слова?

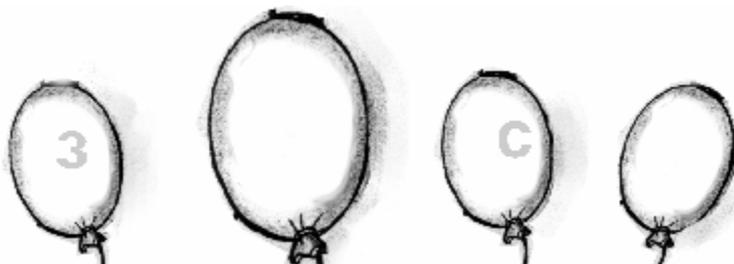
книга, кошка, крыша (к; а; по 5 букв; по 2 части)

Какая буква лишняя и почему? (играют 2 команды)

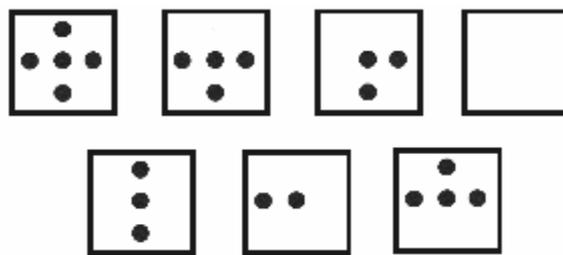
А У П И Ж Щ М Ш

П-согласная М-согласная

Раскрась шары так, большой шар был между синим и зеленым, а синий был рядом с красным.



Что должно быть в пустом квадрате и почему?



Это песня о мальчике, который не хотел участвовать в сельскохозяйственных работах.

(«Антошка»)

(Дети поют 1 куплет песни).

На этом первый раунд закончен.

Слово жюри.

Второй раунд «Паутинка»

Перед вами картинка «Лесная полянка». Внимательно посмотрите на картину и назовите все объекты, которые вы видите, и зарисуйте их в кругах.

Команды выполняют задание поочередно и фломастерами двух цветов – синим и красным.

Жюри оценивает количество нарисованных объектов.

А теперь мы будем плести паутинку, составляя предложения. Паутинку плетем поочередно, используя фломастеры тех же цветов. Жюри оценивает количество составленных предложений.

Посмотрите, какая интересная паутинка у нас получилась.

Теперь поудобнее садитесь на ковер, внимательно посмотрите на картину и закройте глаза. Вот мы с вами находимся на этой чудесной поляне. У нас в гостях волшебник «Я слышу». Назовите все, что вы слышите.

В гостях волшебник «Я ощущаю запах». Понюхайте все, что можно понюхать.

В гостях волшебник «Я ощущаю лицом и руками» и последний волшебник «Я пробую на вкус». Попробуйте все, что можно попробовать.

Занятие №4

Тема: «Дифференциация звуков з-с».

Дидактическая игра «Скажи наоборот»

Пр.задачи: Познакомить детей с терминами «звонкий», «глухой» согласный. Закрепить термины: «мягкий», «твердый». Упражнять в четком проговаривании звуков, в различении их на слух; в определении позиции звука в слове. Учить детей подбирать слова противоположные по смыслу.

Оборудование: карточки-схемы, по 1 синему и зеленому кружочку; картинки со звуками з-с – раздаточный материал; картинки к игре «Скажи наоборот» – дем. материал.

Ход занятия:

1. Определить звуки з-с среди других звуков сказанных воспитателем за экраном. Дети выполняют движения: з- отгоняют комара; с- умываются.

2. Определить звуки в словах сказанных за экраном: сад, ослик, коза, велосипед, корзина, зеркало, слон, арбузы, гусь. (Дети произносят только отдельные звуки)

3. Познакомить с терминами: «глухой», «звонкий».

Вспомнить понятия «мягкий», «твердый» согласный звук.

4. Определить позицию звука в слове, дав ему полную характеристику: серенький-кислый-лось; зима-корзина-арбуз.

Физминутка: «На одной ноге постой-ка»

5. Работа с картинками: поднять картинки с твердым согласным звуком; с мягким согласным.

Игра на развитие мелкой моторики: «Ладонь-кулак».

6. Дидактическая игра: «Скажи наоборот»: сидеть-стоять; ломать-строить; смеяться-плакать; вперед-назад; много-мало; далеко-близко; высоко-низко; медленно-быстро; широко-узко.

Учебное издание

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ
ГРУППЫ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ**

Публикуется в авторской редакции,
Компьютерная верстка П.Г. Немашкалов

Формат 60x84 ¹/₁₆
Бумага офсетная

Усл.печ.л. 7,91
Тираж 100 экз.

Подписано в печать 12.11.12
Уч.-изд.л. 6,38
Заказ 58

Отпечатано в ООО «Бюро новостей».