

**ОПОРНЫЙ КОНСПЕКТ
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ ПО ВЫБОРУ
«ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТНР»**

ТЕМА 6: ПОДГОТОВКА К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ

- 6.1. Механизмы чтения и письма.
- 6.2. Психологические основы начального обучения чтению и письму.
- 6.3. Задачи подготовки к обучению чтению и письму.
- 6.4. Методы обучения чтению.
- 6.5. Знакомство с буквами.
- 6.6. Развитие графических навыков.
- 6.7. Профилактика нарушений письменной речи.

6.1. Механизмы чтения и письма

Механизмы чтения и письма в психологии рассматриваются как процессы кодирования и декодирования устной речи. В устной речи значение каждого слова закодировано в определенном комплексе звуков речи. В письменной речи используется другой код (это могут быть иероглифы, как в китайском языке, или буквы, как в русском языке), соотнесенный с устной речью. Переход с одного кода на другой называется перекодированием. Чтение – это перевод буквенного кода в звучание слов, а письмо, наоборот, перекодирование устной речи.

Д.Б. Эльконин показал, что механизм чтения определяется системой письма на том или ином языке. Например, при иероглифическом письме смысловые единицы (слова, понятия) кодируются с помощью особых значков – иероглифов. Их столько, сколько слов-значений в языке. При этой системе письма обучение чтению сводится к запоминанию значений отдельных иероглифов. Хотя это трудоемкий и длительный процесс, но он прост по своей психологической природе: основными его компонентами являются восприятие, запоминание и узнавание.

В слоговых системах письма знак слога уже связан со звуковой формой, установление его значения происходит через анализ звуковой формы слова. Обучение чтению в данном случае легче: слоговой анализ слов, необходимый при перекодировании, не представляет особых трудностей, поскольку слог является естественной произносительной единицей. При чтении слияние слогов также не вызывает трудностей. Обучение чтению включает: членение слов на слоги, запоминание графического знака слога, узнавание по графическому знаку слога его звукового значения, слияние звуковых форм слогов в слово.

Русское письмо – звуко-буквенное. Оно точно и тонко передает звуковой состав языка и требует другого механизма чтения: процесс перекодировки в нем обеспечивается звуко-буквенным анализом слов. Поэтому и психологический механизм чтения изменяется: начальный этап чтения есть процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической (буквенной) модели. Здесь обучающийся читать действует со звуковой

стороной языка и без правильного воссоздания звуковой формы слова не может понять читаемое.

Все искания на протяжении истории методики обучения чтению, отмечает Д.Б. Эльконин, были направлены на выяснение этого механизма воссоздания звуковой формы слова по его буквенной модели и приемов его формирования. В результате был определен путь обучения грамоте: путь от изучения звуковых значений к буквам; путь анализа и синтеза звуковой стороны речи.

Поэтому в современной методике принят звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте. Само название его говорит о том, что в основе обучения лежат анализ и синтез звуковой стороны языка и речи. В большинстве случаев сегодня используются варианты звукового аналитико-синтетического метода (звуко-слоговой метод В.Г. Горецкого, В.А. Кирюшкина, А.Ф. Шанько; метод Д.Б. Эльконина и другие).

В основе этого метода лежит позиционный принцип чтения, т.е. произнесение согласной фонемы при чтении должно производиться с учетом позиции следующей за ней гласной фонемы. Например, в словах мал, мел, мял, мыл, мул согласный звук произносится всякий раз по-разному в зависимости от того, какой звук за ним следует. При обучении грамоте это проявляется в том, что обучающиеся должны: 1) различать четко все гласные и согласные фонемы; 2) находить гласные фонемы в словах; 3) ориентироваться на гласную букву и определять твердость или мягкость предшествующей согласной фонемы; 4) усваивать согласные фонемы в сочетании со всеми гласными.

6.2. Психологические основы начального обучения чтению и письму

Прежде чем подойти к созданию новой методики обучения начальному чтению, Д.Б. Эльконин подверг психологическому анализу сам процесс чтения. Что является основным в процессе чтения? Казалось бы, конечной задачей чтения является понимание. Но прежде чем понять, необходимо воспринять. Перед читающим имеется текст, т. е. графическое изображение нашей речи, нужно по этому графическому изображению воссоздать звуковую сторону речи, которая и должна быть затем понята. Исходя из этого, Д.Б. Эльконин дает такое определение процесса чтения: «Чтение есть воссоздание звуковой формы слова на основе его графического обозначения». При этом важно, что человек, умеющий читать, т. е. владеющий этим процессом воссоздания звуковой формы слова, должен уметь воссоздать звуковую форму любого текста, независимо от степени его понятности, а значит, должен уметь правильно воспроизвести звуковую форму любого записанного незнакомого слова.

Но если понимать под чтением воссоздание звуковой формы слова по его графическому обозначению, то, значит, обучающийся читать оперирует при этом именно со звуками речи, конструируя из них звуковую форму слов.

Д.Б. Эльконин подчеркивает, что, хотя внешне чтение может выступить для нас как процесс оперирования с буквами, это является как бы оболочкой, за которой происходит реальное действие со звуками языка. А раз

так, значит, в обучении чтению нужно сосредоточить усилия на открытии перед ребенком звуковой формы слова, на введении его в звуковую действительность речи.

Таким образом, Д.Б. Эльконин, продолжая традиции К.Д. Ушинского, считает, что основа обучения грамоте – работа не с буквами, а со звуками человеческой речи. Нам хочется подчеркнуть здесь и еще один чрезвычайно важный момент: К.Д. Ушинский рассматривал обучение чтению как часть единого процесса обучения родной речи. Эта позиция нашла яркое отражение и в концепции Д.Б. Эльконина, который подходит к конструированию методики обучения чтению не только с точки зрения непосредственного практического результата, но, и что особенно важно, в перспективе всего последующего языкового развития ребенка. Что это значит? Обучение чтению преследует всегда одну узкопрактическую цель – научиться читать. Но за этим нельзя забывать и упускать цель гораздо более значимую: выяснить, что дает каждая данная методика воспитанию и формированию у ребенка нового отношения к языковой действительности как таковой, как влияет эта методика на дальнейшее усвоение ребенком грамматики, синтаксиса, т.е. на его отношение к языку.

Д.Б. Эльконин приступил к разработке новой методики обучения начальному чтению, исходя из двух основных принципов: 1) обучение чтению должно быть построено так, чтобы оно было первой ступенью долгого и сложного процесса овладения ребенком языком; 2) поскольку обучение чтению есть обучение процессу воссоздания звуковой формы слова, то обучение это должно быть начато с введения ребенка в звуковую действительность языка.

Все сторонники звукового метода, начиная с К.Д. Ушинского, считали нужным вести обучение детей чтению исходя из звуковой действительности языка. Как, однако, строилась эта работа со звуками речи? Если опустить не имеющие принципиального значения различия, во всех звуковых методах общим являлось то, что дети должны были искать в называемых учителем словах какой-то один звук, т. е. звуковой анализ слова понимался как нахождение в словах знакомых звуков – в начале слова, в конце его или в середине. Но такого рода звуковой анализ имеет очень мало общего со звуковой формой слова, которая создается строго определенной последовательностью звуков, их жесткой организацией во временной последовательности. В слове, изображенном графически, должны быть строго соблюдены эти отношения временной последовательности.

Формирование у детей действий по установлению последовательности звуков в слове Д.Б. Эльконин считает новым этапом в обучении чтению, подчеркивая, что выделение в слове отдельного звука, равно как и последовательное называние звуков в слове, для взрослого грамотного человека не представляет никаких трудностей. Однако неподготовленный ребенок произвести звуковой анализ слов (в нашем понимании), как показали экспериментальные исследования, не в состоянии. Считая звуковой анализ слов сложным умственным действием, Д.Б. Эльконин подходит к его формированию так же, как к формированию любого умственного действия. (Напомним, что основными этапами формирования умственных действий

П.Я. Гальперин считает: 1) этап составления предварительного представления о задании; 2) этап освоения действия с предметами; 3) этап освоения действия в плане громкой речи; 4) перенос действия в умственный план; 5) окончательное становление умственного действия).

Как же осуществить при формировании звукового анализа слов этап освоения действия с предметами? Ведь только проговаривание является единственным действием, адекватным особенностям языка, а значит, и формирование звукового анализа слов должно идти сразу в речевом плане. Однако экспериментальные исследования, проведенные под руководством Д.Б. Эльконина, показали, что все попытки сформировать у детей действие звукового анализа слов, построенные сразу в плане громкой речи, оказались неудачными. Необходимо было придумать нечто, что позволило бы остановить нашу речь, задержать ее, дать возможность ребенку ее реально представить. Д.Б. Эльконым была предложена особая форма «материализации» звуковой формы слова: ребенку давалась карточка с изображением предмета, название (слово) которого должно было быть проанализировано; под картинкой начерчена схема звукового состава слова, состоящая из горизонтального ряда клеток, соответствующих числу звуков в слове; ребенку предлагалось, называя каждый звук, заполнить эту схему фишками (одноцветными картонными квадратиками), обозначавшими отдельные звуки. Необходимо подчеркнуть, что ребенок заполняет схему звукового состава не буквами, а совершенно нейтральными и одинаковыми для каждого звука фишками. Напомним, что во всех существовавших ранее и существующих в настоящее время методиках проведение звукового анализа в разных его формах всегда оканчивалось фиксацией выделенного звука соответствующей буквой. При таком способе действия ребенок, проводя звуковой анализ, одновременно упражняется в письме (печатании) слов, а следовательно, и в чтении, т.е. предметом действий ребенка сразу же вслед за выделением звука становятся не звуки, а буквы, не звуковая форма слова, а его графическая модель. «Абстрактные фишки, одинаковые для всех звуков, входящих в состав слова, делают предметом действий ребенка не символизацию отдельных звуков, а моделирование именно последовательности звуков, структуры слова. При этом временная последовательность звуков материализовывалась в форме последовательной расстановки фишек в пространстве, и перед ребенком рельефно выступало звуковое строение слова, его структура. Интересно отметить, что именно при таком способе символизации максимально абстрактными символами оказалось возможным моделировать общий принцип строения слова, не затемняя его конкретными отношениями звука и буквы». Итак, первый этап обучения начальному чтению – формирование умственного действия звукового анализа слов.

Однако, в отличие от И.Н. Шапошникова, считавшего, что умение анализировать звуковой состав слова является одновременно и навыком чтения, Д.Б. Эльконин полагает, что обучение чтению далеко не исчерпывается формированием действия звукового анализа слов, так как для воссоздания звуковой формы слова мало уметь слышать отдельные звуки в словах и даже анализировать весь звуковой состав слова, необходимо, кроме

того, знание звуковых значений букв и, что особенно важно, умение переходить от буквенных обозначений к конкретным звукам слова.

Одного знания букв явно недостаточно для полноценного воссоздания звуковой формы слова. Ребенок, знающий все буквы, при попытке сложить их в слово испытывает трудности, в преодолении которых и создаются различные модификации звукового метода обучения чтению.

К. Д. Ушинский и И.Н. Шапошников выходили из этой сложности, не давая детям на первых этапах обучения читать не известные им заранее слова. Д.Б. Эльконин ищет выход из положения в анализе фонетических особенностей русского языка.

По методике Д.Б. Эльконна обучение чтению вообще, а не только чтению слогов с мягкими согласными предполагает умение видеть сразу две буквы и в зависимости от последующей правильно произносить звук, обозначаемый предыдущей буквой.

Д.Б. Эльконин предлагает интересный способ обучения ребенка ориентации на следующую за согласной гласную. Этот второй этап обучения чтению, следующий за этапом формирования действия звукового анализа слов, он называет этапом словоизменения. После того как у детей сформировано действие звукового анализа слов, детей знакомят с буквами *а, о, у, ы, и*, обозначающими гласные звуки. Знакомство с буквами проходит одновременно со звуковым анализом слов.

После того как дети усвоили все пять букв, происходит формирование действия словоизменения: ребенку, проанализировавшему звуковой состав, например, слова кот и заполнившему схему его звукового состава с помощью двух фишек и буквы *о*, предлагается вставить в среднюю клеточку схемы на место звука *о* специальную узкую полоску плотной бумаги, на которой вертикально изображены буквы *а, о, у, ы, и*. Двигая полоску и ставя последовательно вместо буквы *о* все остальные буквы, ребенок «читает», какое новое слово или звукосочетание получится при этой замене. Чтобы придать этому действию осмысленный характер, перед детьми ставилась задача определить, при замене на какую другую букву получится названное учителем слово.

Д.Б. Эльконин предполагает, что при формировании действия словоизменения возникают необходимые предпосылки для умения воссоздавать звуковую форму слога. Очень важно, что это действие по воссозданию звуковой формы слога формируется до знакомства с буквенными обозначениями согласных, и поэтому ребенок начинает заранее ориентироваться в позиционных звуковых отношениях.

Именно на этом этапе, этапе словоизменения, детей и учат собственно чтению. Наследующем, третьем этапе – воссоздания звуковой формы слова – это умение только закрепляется. Обучение на третьем, и последнем, этапе проходит следующим образом: продолжая работать со схемой звукового состава слова, ребенок, выделив согласный звук, знакомится с его буквенным обозначением и заменяет соответствующую фишку на схеме звукового состава слова буквой.

После того как дети овладевают воссозданием звуковой формой слога с опорой на внешнее предметное действие (самостоятельное

«конструирование» слогов), их переводят на чтение слогов и слов по таблицам и букварям.

Подводя итоги описанию новой системы обучения начальному чтению, предложенной Д.Б. Элькониным, назовем ее особенности и принципиальные отличия:

1. Дети, обучающиеся по этой системе, не только овладевают навыком начального чтения, но специально вводятся в звуковую действительность языка, причем происходит это таким образом, чтобы обеспечить последующее усвоение грамматики и связанной с ней орфографии.

2. На всех этапах обучения чтению (звуковой анализ слов, словоизменение, воссоздание звуковой формы слога и слова) у детей формируются умственные действия, правильному и полноценному формированию которых посвящены специальные методические разработки.

3. Обучение по методике Д.Б. Эльконины позволяет всем учащимся с равным успехом переходить с одной ступени обучения на другую, одновременно овладевая звуковым анализом и слоговым чтением. Последнее положение кажется нам особенно важным, поскольку при обучении чтению разрыв между успехами различных учеников всегда очень велик, так как степень беглости и легкости чтения каждого ученика определялась тем, в какой момент обучения ему удавалось самому открыть для себя «секрет» слияния звуков и тем самым начать читать.

6.3. Задачи подготовки к обучению чтению и письму

Для определения содержания и методики подготовки к обучению чтению и письму следует обратиться, прежде всего, к характеристике процесса овладения навыком письма.

Этот процесс представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность. В структуре письма единая ассоциативная цепь устной речи и чтения усложняется новыми компонентами, а именно: связями между видимым а также слышимым и произносимым словом, с одной стороны, и двигательной реакцией – с другой. Следовательно, в механизме письма важнейшее значение имеет взаимодействие речедвигательного и общедвигательного анализаторов (Е.В. Гурьянов, Б.Г. Ананьев). Графические навыки – это не только действия, опирающиеся на мускульные усилия, но и перекодировка единиц речи в графические знаки (буквы), требующая правильного соотнесения звука и буквы, соблюдения графических и орфографических правил.

Отсюда очевидно, что подготовка детей к письму осуществляется в единстве с подготовкой к обучению чтению. Письмо, как и чтение, невозможно без высокого уровня развития устной речи, являющейся базой для их формирования, ее осознания и анализа, а также без развития общей способности к аналитико-синтетической деятельности.

Второй аспект подготовки к письму связан непосредственно с овладением техникой письма, с двигательной стороной графического навыка, с формированием психомоторной готовности к письму. Начальный этап

овладения навыком письма представляет для детей большую трудность, поскольку требует выработки плавных, ритмических, хорошо координированных движений кисти руки, тонких пространственных ориентировок, хорошего глазомера.

Главные задачи подготовки руки к письму в подготовительной к школе группе детского сада заключаются в следующем:

1. Развитие точности зрительного восприятия, формирование умения вычленять элементы из целого и вновь объединять их в целое, развитие точности пространственной дифференцировки.

2. Развитие ориентировки в пространстве по направлениям (вправо, влево правая сторона, левая сторона; верхняя, нижняя линейка, клеточка).

3. Ознакомление с правилами письма: пишут слева направо; последовательно заполняют страницу, сохраняя одинаковую величину элементов, равное расстояние между ними.

4. Подготовка мелкой мускулатуры руки к письму и выработка умения управлять своими движениями в соответствии с поставленной задачей (штриховка, рисование бордюров и упражнение в написании элементов букв).

5. Выработка умения сопровождать словесными объяснениями свои наблюдения и действия.

6. Обучение соблюдению при выполнении подготовительных упражнений к письму определенных гигиенических требований (расположение тетради, посадка за столом, поза пишущего, расстояние глаз о тетради, правила держания ручки, карандаша).

Эти задачи реализуются, прежде всего, в общей системе воспитательно-образовательной работы с детьми: в изобразительной деятельности, в дидактических упражнениях для развития ловкости в пальцах.

Целесообразно проводить и специально подобранные подготовительные упражнения: обводку, штриховку геометрических фигур, контурных изображений овощей, фруктов, грибов, листьев; рисование предметов по пунктирным линиям, по точкам; рисование предметов, напоминающих элементы букв (флажки, кружки, огурец, удочка и др.); рисование бордюров, состоящих из углов, квадратов, кружков, полуovalов, петель, прямых линий, линий с закруглением вверху и внизу и др. в границах строчки.

Рекомендуются и такие упражнения, как проведение тонких больших штрихов, представляющих собой дуги, проведение тонких наклонных штрихов сверху вниз, а также овалов, восьмерок (для развития пальцев руки).

В процессе этих упражнений следует обращать внимание на развитие глазомера и точности зрительного восприятия, пространственных ориентировок на листе тетради, соблюдение гигиенических правил при письме.

6.4. Методы обучения чтению

В настоящее время наблюдается повышение требований к начальному обучению, актуализируется целый ряд психолого-педагогических проблем, связанных с подготовкой детей к школе. Шашкина Г.Р.¹ отмечает, что методики обучения грамоте детей дошкольного возраста развивались и совершенствовались постепенно.

Еще столетие тому назад Ушинским К.Д. (1864) был предложен звуковой метод обучения детей грамоте. Данный метод сменил существующий до этого буквослагательный метод. Звуковой метод обучения грамоте имел как свои преимущества, так и недостатки: большое внимание уделялось знакомству детей со звуковой стороной речи и звуковому анализу (работа с целыми звучащими словами, а не с изолированными звуками), но способ обучения процессу чтения не давался.

Шапошников И. Н. (1928) предложил более усовершенствованный метод обучения грамоте. По его методике обучение грамоте идет от деления слова на слоги, а слов на звуки, причем выделяемые звуки обозначаются печатной буквой (процесс письма) с последующим чтением написанного слова (процесс чтения). Но и данная методика не раскрывала самого механизма процесса чтения, момента слияния звуков в слог.

В 1962 г. Эльконин Д. Б. разработал новую методику обучения чтению. Процесс обучения чтению основывается на звуковой материи языка и состоит из трех взаимосвязанных этапов: этап звукового анализа слов (формирование фонемного анализа слов и общей ориентировки в фонемной системе языка); этап словоизменения (освоение системы гласных фонем, их обозначения буквами, формирование ориентации на гласные фонемы и буквы); этап воссоздания звуковой формы слога и слова (освоение системы согласных фонем, их обозначения буквами и формирование основного механизма чтения). Эльконин Д.Б. представил особую форму материализации слова – моделирование звуковой структуры слова (клетки по числу фонем в слове, заполняемые белыми фишками).

Основной недостаток данной методики состоит в том, что схема звукового состава слова не отражает его качественного содержания, определяется только количество звуков в слове, не дифференцируя их на гласные, твердые или мягкие согласные.

Обучаясь чтению и письму по методике Воскресенской А.И., дошкольники овладевают навыком чтения, но практически не могут полноценно проводить звуковой анализ слов, дети выделяют из слова только отдельные звуки. Система работы по обучению детей грамоте Горецкого В.Г., Кирюшкина В.А., Шанько А.Ф. основывается на анализе звучащей речи. Важным положительным моментом данной системы обучения грамоте детей является обучение чтению на словах, имеющих различную слоговую

¹ Шашкина, Г.Р. Технологии обучения грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи и с нормальным речевым развитием / Материалы городской межрегиональной научно-практической конференции 14-16 апреля 2014 года «Современные технологии логопедической помощи в условиях специального и инклюзивного образования». – М., 2014, – С. 183-188.

структуру, что способствует практическому усвоению позиционного принципа чтения.

Особого внимания заслуживает методика обучения грамоте дошкольников Журовой Л.С., которая основывается на принципах, выдвинутых Элькониним Д.Б. Так же, как и в методике Эльконина Д.Б., детей обучают способам овладения умственными действиями звукового анализа, позиционного чтения на материале всего алфавита, соблюдается строгая поэтапность формирования способа чтения. Важным и значимым в данной методике является то, что в процессе обучения дети овладевают действием количественного, а затем и качественного звукового анализа слова (цветовое обозначение гласного звука, твердого и мягкого согласного соответственно красной, синей и зеленой фишками). Эффективность обучения повышается за счет постепенного отказа в процессе обучения от схем звукового состава слова (выкладывание фишек непосредственно на столе с постепенной заменой фишек на буквы), а также за счет использования большого количества игр для закрепления навыка звукового анализа и чтения слогов и слов.

Рассмотренные методики обучения грамоте ориентированы на обучение детей без речевой патологии. Поэтому обучение грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи не может осуществляться с применением данных методик.

Для детей с ОНР, наряду с речевым нарушением, характерно отставание в формировании различных видов восприятия, низкий уровень развития основных свойств внимания, снижены память и продуктивность запоминания, отмечается низкая активность припоминания, отставание в развитии наглядно – образного мышления, трудности в овладении анализом и синтезом, недоразвитие общей моторики и мелкой моторики пальцев рук.

Необходимость специальной методики обучения грамоте дошкольников с ОНР вызвана тем, что данный контингент детей испытывает большие трудности в овладении грамотой.

Системы обучения грамоте детей с ОНР разработаны такими ведущими специалистами как Спирова Л.Ф., Шуйфер Р.И., Филичева Т.Б., Чиркина Г.В.

Спирова Л.Ф. и Шуйфер Р.И. указывают на первостепенность изучения звуко-буквенного состава слов. В процессе обучения грамоте обязательно учитываются следующие условия:

- обучение ведется только на правильно произносимых звуках и словах (обучение грамоте как продолжение обучению произношения);
- предлагается иной порядок изучения звуков и букв по сравнению с методиками обучения грамоте детей без речевой патологии - а, у, о, м, х, п, к, с, н, в, ы, т, л, ш, р, ж, мягкие согласные, й, мягкие звонкие согласные, аффрикаты;
- темп прохождения всех звуков более медленный (1,5 года);
- развивается навык быстрой ориентации в звуко-буквенном составе слова;
- весь словесный материал знаком детям;

- проводится углубленная работа по формированию морфологических обобщений;
- происходит систематическое повторение и закрепление речевого материала;
- параллельно с изучением звуков и букв даются элементарные правила грамматики и правописания;
- изучается один и тот же звук и буква;
- ознакомление с новой буквой осуществляется путем анализа ее элементов;
- проводится широкое использование аналитико - синтетической работы с разрезной азбукой.

Обучение грамоте по системе Спировой Л.Ф., Шуйфер Р.И. делится на два периода: подготовительный и букварный. Именно подготовительный период формирует готовность к овладению грамотой и переход к знакомству с буквами.

Особого внимания заслуживает система обучения грамоте детей дошкольного возраста с ОНР шести лет подготовительной к школе группы Филичевой Т.Б., Чиркиной Г.В. Обучение грамоте по данной методике осуществляется на материале предварительно отработанных в произношении звуков с учетом соответствия между изучаемыми звуками, формами звукового анализа и обучением чтению и письму.

Содержание обучения распределяется по периодам. В первом периоде обучения завершается работа по формированию готовности к обучению грамоте, начатая в старшей группе на занятиях по формированию звуковой культуры речи. Во втором периоде дети обучаются грамоте: знакомятся с гласными буквами (а, у, о, и), с согласными (м, п, т, к, с); складывают из букв разрезной азбуки слоги (му, су), слова (мак, суп) по следам звукового анализа и синтеза; преобразовывают слова путем добавления, перестановки, замены звуков; овладевают осмысленным чтением простых фраз.

Третий период обучения включает расширение объема изучаемых звуков и букв (ш, р, л, з, ц, ч, щ); анализ и синтез односложных слов со стечением согласных (стол), двусложных слов (мышка), трехсложных слов (панاما); упражнения на определение пропущенной буквы в слове; чтение слогов, составление слов из слогов; обучение слитному чтению с объяснением смысла прочитанного; членение предложений на слова, определение порядка и количества слов в предложении.

Все содержание обучения грамоте реализуется через упражнения в занимательной, игровой форме с элементами соревнования. На протяжении всех периодов обучения развитие артикуляционных навыков и фонематического восприятия осуществляется одновременно с развитием звуко-буквенного анализа и синтеза, предупреждая появление дисграфии и дислексии в школе.

Опыт работы показывает, что использование данных методических рекомендаций по формированию готовности к овладению грамотой, а затем и непосредственное обучению грамоте дошкольников с ОНР позволяет добиться хороших и стойких результатов при обучении детей с

недоразвитием речи чтению и письму, а также способствует более успешному обучению детей в школе. Грамотно организованная логопедическая работа позволяет с одной стороны полностью устранить недостатки произношения и восприятия фонем у детей с ОНР, преодолеть нарушения лексико-грамматической стороны речи, с другой стороны - сформировать речевую базу для успешного обучения грамоте.

6.5. Знакомство с буквами

В соответствии с программой для детей с ОНР²:

1-й период обучения

Учим соотносить звук со зрительным образом буквы. Знакомим с буквами: упражняем детей в выкладывании букв из палочек, лепке из пластилина, «рисовании в воздухе», составлении буквы из пальцев рук. Учим узнавать знакомые буквы в окружающей обстановке (на вывесках учреждений, номерах машин, в газетных заголовках и т. д.).

2-й период обучения

Продолжаем знакомить детей с буквами. Упражняем в выкладывании букв из палочек, ниток, в лепке из пластилина, прописывании буквы и ее элементов в тетради. Упражняем детей в нахождении заданных букв среди других.

3-й период обучения

Закрепляем знания о буквах алфавита, умение выкладывать буквы из палочек, пальцев рук, проволоки, крупы, «рисовать» в воздухе, прописывать в тетради. Упражняем детей в анализе слогов, слов с новыми буквами.

Продолжаем учить детей применять полученные знания в повседневной жизни: узнавать буквы (читать слова) на остановках, вывесках, в газетных заголовках, на афишах и т.д.

6.6. Развитие графических навыков

Содержание графических упражнений разнообразно: штриховка, обведение заданных линий и контуров, проведение линий разной конфигурации, выполнение изображений в цвете, воспроизведение графических узоров по клеточкам и без опоры на них, самостоятельное создание разных вариантов декоративных композиций по опорным знакам (точкам, палочкам) и без них с учетом принципов ритма, симметрии, написание графем (отдельных элементов буквенных знаков)³.

Параллельно на том же самом материале у детей развивается внимание, зрительная память, зрительно-пространственные отношения, формируются функции распределения внимания (способность концентрироваться на нескольких воспринимаемых объектах), функции контроля как

² Кислякова, Ю.Н. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи: программа для специальных дошкольных учреждений / Ю.Н. Кислякова, Л.Н. Мороз. – Мн.: НИО, 2007. – 248 с.

³ Горбатова, Е.В. Готовим руку к письму: графические игры и упражнения для детей старшего дошкольного возраста: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / В.В. Горбатова. – Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2005. – 24 с.

неотъемлемые компоненты графомоторной деятельности. Дети получают представление о рабочей строке, клеточке, линейке.

Выполняя графические упражнения, ребенок учится точно следовать инструкции и работать самостоятельно, связно и последовательно высказывать свои суждения, что особенно важно при его подготовке к обучению в школе.

Применение изобразительных материалов при выполнении графических упражнений вариативно. На первых этапах работы

уместно использовать фломастеры: они оставляют четкий, яркий след и не вызывают напряжения руки ребенка при проведении линий разной конфигурации. Цветные карандаши позволяют выполнять изображения в цвете. Сочетание в изображении цветных карандашей и фломастеров формирует у детей опыт работы с различными материалами с учетом их изобразительных особенностей, закрепляет навыки регуляции силы нажима.

При выполнении графических упражнений последних 10 занятий уместно использовать простой карандаш повышенной мягкости. Легкость и дифференцированность четкости штриха, оставляемого карандашом на бумаге, упрощает контроль движений при письме, кроме того, сохраняется возможность коррекции неточных линий, штрихов, контуров. Карандаши должны быть хорошо заточены, иметь достаточную длину. Ручку использовать не рекомендуется.

Занятия могут проводиться как индивидуально, так и с группой детей. Длительность занятий 15-20 минут.

Каждое графическое упражнение несет определенную методическую нагрузку, поэтому не стоит торопить детей. Упражнение, которое ребенок не успел выполнить в процессе занятия, он может завершить в свободное время самостоятельно, совместно с педагогом или родителями.

При проведении занятий необходимо следить за освещенностью рабочего места, осанкой ребенка, его умением правильно держать карандаш, не переворачивать тетрадь при выполнении графических упражнений.

Во время графической деятельности детей можно делать паузы, используя упражнения для пальцев, рук, спины, глаз (произвольное сжимание и разжимание пальцев; элементы психогимнастики и пальчиковой гимнастики; переключение близкого и дистантного зрения).

Занятия объединены в три блока в соответствии со степенью сложности графических упражнений и уровнем точности их исполнения.

При выполнении графических упражнений I блока (занятия 1-9) дети закрепляют умение держать карандаш (или фломастер) свободно, легко производить им движения в различных направлениях. Для формирования навыков равномерного движения руки под контролем зрения используются упражнения на штриховку. Дети усваивают правила штриховки: не выходить за контур, наносить линии в одном направлении, соблюдать расстояние между ними (не более 0,3-0,5 см).

Упражняются дети и в рисовании изображений, в которых сочетаются горизонтальные, вертикальные, наклонные, волнистые линии, замкнутые формы. Так, графическая игра «Дострой замок» тренирует руку малыша в проведении параллельных линий. При этом дети самостоятельно определяют

направление линий и соответствующее им движение руки (сверху – вниз, слева – направо и т. д.).

Графические игры и упражнения «Раздели круг пополам», «Построй башни», «Дорисуй заборчик» помогают детям овладеть глазомерной функцией (устанавливать равные, половинные соотношения и т. п.).

Дети учатся дифференцировать силу нажима на карандаш или фломастер, совершенствуют навыки проведения линий неотрывным способом.

Точность выполнения упражнений этого блока относительная.

Во II блоке (занятия 10-20) происходит усложнение графических упражнений путем использования линий более сложной конфигурации, воспроизведения узоров по клеточкам, самостоятельного декорирования предметных изображений предложенными элементами, в том числе элементами буквенных знаков. Дети упражняются в плавном, равномерном чередовании и изменении движений руки под контролем зрения.

Накопление графического опыта идет параллельно с закреплением умения ориентироваться в пространстве. Графические игры и упражнения «Накорми мышку сыром», «Найди фрагменты изображения», «Повтори рисунок по клеточкам» закрепляют у детей умения не только следовать заданному пространственному расположению, но и точно подсчитывать клеточки, расстояние между фигурами, употреблять соответствующие пространственные термины.

Выполнение графических упражнений этого блока требует более уверенного, целенаправленного характера движений руки ребенка.

В процессе занятия необходимо обратить внимание на умение ребенка не выходить за контур изображения при закрашивании и штриховке, выдерживать направление линий до заданного места, произвольно делать остановку, понимать опорную линию.

III блок (занятия 21-30) – дети закрепляют приемы расположения графических элементов на плоскости, упражняются в правильном определении направления линий и движений руки, четкой передаче конфигурации элементов узора с учетом ритма, симметрии.

Усложнение претерпевает и характер графических упражнений: от образных, конкретных изображений к условным (использование точек, штрихов, графем). Комбинируются петельные, зигзагообразные, спиралевидные элементы, создающие образы стилизованных цветов, веток, ягод.

Выполнение графических упражнений этого блока требует от детей более высокой степени точности.

6.7. Профилактика нарушений письменной речи

Одним из наиболее важных вопросов современной теоретической и практической логопедии является профилактика нарушений письменной речи у детей дошкольного возраста. Этот аспект логопедического воздействия мало освещен в специальной литературе. Отчасти это объясняется тем, что работа по профилактике дисграфии необыкновенно

широка и неотделима от гармонизации развития личности ребенка в целом. Письмо – сложный вид психической деятельности, требующий полноценного формирования и взаимодействия сенсомоторных, высших психических функций, мыслительных операций и речи.

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

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

В правильно организованной работе учителя-логопеда с детьми дошкольного возраста с ОНР, затронуты все направления профилактики дисграфии. При этом работа логопеда тем эффективнее, чем ранее она была начата.