

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

Магистерская программа «Логопедическая работа в системе комплексного
сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья»

Заочная форма обучения

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему:

**«Влияние разных модальностей восприятия на эффективность
логопедической коррекции младших школьников с ограниченными
возможностями здоровья»**

Студент

Белф 13.01.25
(подпись, дата)

Белюсова Евгения Дмитриевна

Научный руководитель

Карп 13.01.25
(подпись, дата)

к. п. н., доцент Карпушкина Е.А.

Нормоконтролёр

Карп 13.01.25
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Рецензент

Фролова
(подпись, дата)

Л.В. Фролова

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 20.01.2025 № 6)

Заведующий кафедрой

Л.Н. Корчагина
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой отлично (протокол заседания ГЭК от 19.02.25 № 14)

Секретарь ГЭК

Н.А. Мали
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА I. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ПИСЬМА И ЧТЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
1.1. Психологические основы изучения модальностей восприятия у детей.....	10
1.2. Становление условий развития и профилактика нарушений письма и чтения у дошкольников и младших школьников	20
1.3. Актуальные подходы к классификации дисграфии и дислексии.....	26
1.3.1. Изучение нарушений письма	29
1.3.2. Исследование типологии нарушений чтения.....	34
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МОДАЛЬНОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	
2.1. Цель, задачи, организация исследования модальностей восприятия детей с тяжелыми нарушениями речи	38
2.1.1. Диагностическая методика исследования модальностей восприятия детей с тяжелыми нарушениями речи	44
2.2. Обследование модальностей восприятия дошкольников и младших школьников с речевыми нарушениями.....	49
ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДПОСЫЛОК ПИСЬМА И ЧТЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	
3.1. Цель и задачи коррекционного воздействия по предупреждению нарушений письменной речи у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи	56

3.2. Методические основы профилактики дисграфических и дислексических ошибок у детей 5-7 лет с речевыми нарушениями	587
---	-----

3.3. Сенсорное развитие как основа подготовки дошкольников с ТНР к овладению письменной речью.....	632
3.3.1. Развитие модальностей восприятия	632
3.3.2. Развитие устной речи как профилактика нарушений письма и чтения	687
3.4. Результаты обучающего эксперимента.....	776
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	843
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	865
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	954

ВВЕДЕНИЕ

Федеральный государственный образовательный стандарт [68] ориентирует дошкольное образование на максимальное преодоление недостатков речи к началу школьного обучения. Своевременное и правильное овладение ребенком письменной речью является важнейшим условием полноценного психического развития и одним из направлений в логопедической работе дошкольного учреждения.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [69] обучающихся с тяжелыми нарушениями речи нацелен на развитие речи, когнитивных способностей, социально-эмоциональной сферы, подготовку к обучению в средней школе. Проведение коррекционно-развивающей работы с учетом особенностей развития и обучения младших школьников с ТНР предоставляет им возможность получить полноценное качественное образование и интегрироваться в общество, несмотря на их ограничения.

Актуальность темы исследования. Особенности сенсорно-перцептивного восприятия дошкольников и младших школьников с тяжелыми нарушениями речи являются объектом изучения многих специалистов в области педагогики и психологии. Чувственное познание мира необходимо для полноценного развития ребенка. У детей с речевыми расстройствами этот процесс может быть затруднен.

Цель исследования: формирование предпосылок готовности к овладению письмом и чтением у дошкольников с ТНР, имеющих разные модальности восприятия.

Задачи:

1. Проанализировать специальную литературу по формированию процесса чтения и письма у детей с ТНР с разными модальностями восприятия.

2. Исследовать письменную речь детей с нарушениями речевого развития с учетом модальностей их восприятия.

3. Провести сравнительный анализ и оценку изучения особенностей модальностей восприятия детей с тяжелыми нарушениями речи.

4. Выработать систему профилактики и коррекционной работы по формированию предпосылок к письму и чтению дошкольников с ТНР, имеющих разные модальности восприятия, провести коррекционную работу.

5. Оценить результаты коррекционно-логопедической работы по формированию предпосылок к чтению и письму.

Объект исследования: модальности восприятия детей дошкольного и младшего школьного возраста с ТНР.

Предмет исследования: подходы к профилактике и коррекционной работе по нарушениям чтения и письма у детей с ТНР.

Гипотеза: успешное формирование предпосылок к овладению письмом и чтением детьми с тяжелыми нарушениями речи, имеющими разные ведущие модальности восприятия, станет возможным, если грамотно организовать логопедическую работу на основе сенсорного опыта и сенсорных предпочтений, а также новейших учебных разработок.

Теоретические основы исследования. В работах Микадзе Ю.В. и его последователей подчеркивается важная роль сенсорной интеграции и взаимодействии разных модальностей восприятия в развитии речи и грамотности у детей с речевыми нарушениями. Бизюк А.П. придавал особое значение кинестетическим ощущениям, возникающим при артикуляции звуков и движении руки при письме. Глозман Ж.М. считал, что у детей с речевыми нарушениями часто нарушена кинестетическая чувствительность, что затрудняет формирование правильного произношения и письма. Успешное овладение чтением и письмом предполагает не изолированное функционирование отдельных анализаторов (зрительного, слухового, кинестетического), а их тесное взаимодействие. Развитие одной модальности

положительно влияет на другие. При нарушениях одной модальности, другие могут компенсировать ее недостаток.

Методологические основы исследования:

1. Теория системно-деятельностного подхода в развитии и формировании личности, разработанная Ананьевым Б.Г., Давыдовым В.В., Леонтьевым А.Н., Элькониным Д.Б. рассматривает деятельность как ключевой фактор становления личности, предполагая, что человек утверждает себя как личность именно через свою активную деятельность.

2. Теория функциональных систем Анохина П.К. рассматривает речевую деятельность как сложную функциональную систему, включающую различные компоненты (афферентный синтез, принятие решения, программу и реализацию действия, оценку результата). Нарушение на любом из этих этапов может приводить к тяжелым нарушениям речи.

3. Теория сенсорного развития Выготского Л.С., Запорожца А.В., Леонтьева А.Н., Гальперина П.Я. подчеркивает роль социальных факторов и знаковых систем (речи) в развитии познавательных процессов, в том числе и сенсорного восприятия.

4. Нейропсихологический подход Лурия А.Р. и теория анализаторных систем трактует речевые нарушения как следствие дисфункции определенных мозговых структур. Учет нейропсихологических факторов, использование зрительной и слуховой модальностей в логопедической коррекции тяжелых нарушений речи повышает ее эффективность, поскольку активизирует соответствующие анализаторные системы, что способствует лучшему восприятию и усвоению речевого материала.

Методы исследования:

- анализ психолого-педагогической литературы;
- метод наблюдения;
- обучающий, формирующий и контрольный эксперименты;
- беседа.

Научная новизна. Недостаточное количество исследований, изучающих влияние разных модальностей восприятия на коррекцию дисграфии и дислексии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, подчеркивает необходимость новых подходов. Мы предлагаем инновационный подход, основанный на принципах ведущей анализаторной системы. Учет доминирующего канала восприятия каждого ребенка позволит повысить эффективность коррекционной работы.

Теоретическая значимость исследования. Модальности восприятия – это способы получения информации о мире через различные чувственные системы: зрение, слух, осязание, обоняние и вкус. Изучение этих модальностей у детей с ТНР может помочь нам лучше понять, какие изменения происходят в их способности принимать и обрабатывать информацию из окружающего мира. Учитывая возможное улучшение когнитивных функций при использовании ТНР, мы можем предположить, что и модальности восприятия также могут быть усилены. Однако, до сих пор этот аспект не был достаточно изучен, что делает его актуальной темой для наших исследований.

Прикладная ценность полученных результатов. Учет ведущей модальности восприятия при коррекции дисграфии и дислексии является актуальным не только для детей с тяжелыми нарушениями речи, но и для школьников с нарушениями зрения, поскольку эффективность коррекционных методов существенно повышается при адаптации к индивидуальным особенностям сенсорного восприятия.

Положения, выносимые на защиту:

1. Дети с нарушениями речи подвержены повышенному риску возникновения дисграфии и дислексии из-за недостаточно сформированного фонематического восприятия, конструктивного праксиса и каналов сенсорной информации.

2. Коррекционная работа должна проводиться с учетом индивидуальных особенностей восприятия каждого ребенка (ведущей

анализаторной системы), но при этом включала в себя развитие всех анализаторных систем. Фокус направлен на ведущий канал восприятия, однако должна проводиться комплексная стимуляция всех сенсорных модальностей для обеспечения гармоничного развития. Такой подход позволит повысить эффективность предотвращения возникновения дисграфии и дислексии.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ СОШ № 67 города Пензы и филиала № 1 «Тополек» МБДОУ детского сада № 105 города Пензы.

Структура выпускной квалификационной работы включает: введение, три главы, заключение, список литературы и приложения.

В целях апробации данной работы приняла участие в следующих конференциях:

1) Всероссийская научно-практическая конференция профессорско-преподавательского состава, аспирантов и студентов, посвященной 80-летию Пензенского государственного университета «Актуальные проблемы науки и образования» (г. Пенза, 19-25 октября 2023 г.).

2) XII Международная научно-практическая конференция молодых ученых, соискателей и аспирантов «Инновационные технологии в гуманитарной сфере» (г. Барнаул, 8 февраля 2024 г.).

По теме магистерской диссертации были опубликованы следующие статьи:

1) Белоусова, Е.Д. Нейропсихологический подход при изучении навыка чтения младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / Е.Д. Белоусова, Е.А. Карпушкина // Актуальные проблемы науки и образования: сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Пенза: ПГУ, 2023. – С. 141-144.

2) Белоусова, Е.Д. Современные цифровые образовательные ресурсы в логопедической работе над развитием пространственного гнозиса

дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Е.Д. Белоусова, Е.А. Карпушкина // Инновационные технологии в гуманитарной сфере: сборник научных статей XII Международной научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и соискателей. – Барнаул: АГИК, 2024. – С. 5-14.

ГЛАВА I. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ПИСЬМА И ЧТЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Психологические основы изучения модальностей восприятия у детей

Изучение модальностей восприятия у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) – это не просто интересная академическая задача. Это ключ к их успешной реабилитации. Понимание того, как ребенок воспринимает информацию через разные органы чувств, помогает подобрать оптимальные методы обучения и коррекции.

Актуальная традиционная классификация модальностей перцепции, основанная на сенсорных системах (зрение, слух, обоняние, осязание, вкус) является преобладающей в исследовании влияния чувственного восприятия на учебный процесс. Восприятие также играет главную роль в развитии познавательной и интеллектуальной деятельности детей, что следует учитывать при работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи. Как утверждает Андреева Н.В. [2], отсутствие сенсорной стимуляции с момента рождения привело бы к отсутствию психических функций и интеллектуального развития. Мозг, лишенный внешних сигналов, оставался бы неразвитым и неспособным к мышлению, несмотря на физическое созревание индивида.

Баряева Л.Б. [6] рассматривает понятие «восприятие» как процесс отражения предметов, явлений и целостных ситуаций объективного мира в сознании человека. Этот процесс включает в себя восприятие свойств и частей объектов, осуществляемое при непосредственном воздействии их на органы чувств.

Модальность восприятия – это как разные «очки» через которые мы смотрим на мир. Она определяет универсальное ощущение определенного отрезка реальности и является субъективной чертой восприятия, формирующей модальные особенности психологического пространства личности. Метиева Л.А. и Удалова Э.Я. [45] рассматривают модальность как ключевое звено поведения, включая учебное и речевое. Оно действует как «тумблер», запускающий любое действие и деятельность.

Левина Р.Е. [38] в своих исследованиях затронул вопрос раннего развития сенсорных функций и восприятия у детей в сравнении с развитием двигательных навыков. Уже на ранних стадиях развития дети демонстрируют сложные ориентировочные реакции, используя разные анализаторы для восприятия окружающего мира. Глазные движения младенцев направляют рецепторы на восприятие сигналов, но еще не используются для исследования предметов, как у взрослых. Благодаря высокой чувствительности рецепторов, дети уже в первые месяцы жизни способны зрительно различать новые и знакомые объекты, отличающиеся размером, цветом и формой.

Согласно Бутиной А.А., Сенченко Л.П., Иониной А.А. [12], формирование перцептивных действий под влиянием обучения проходит через ряд этапов.

Боякова Е.В. и Радомская О.М. [10] отмечают, что с трех-четырех месяцев жизни сенсорные функции начинают включаться в практические действия, переходя от простых к более сложным и развиваясь в утонченные ориентировочно-исследовательские перцептивные действия. В дошкольном возрасте под влиянием игровой и конструктивной деятельности формируются сложные виды зрительного анализа и синтеза. Дети учатся мысленно разбивать воспринимаемый объект на части, исследовать каждую из них отдельно, а затем объединять их в целостное представление. При этом учитываются контур, структура, пространственные характеристики и взаимоотношения частей объекта.

Восприятие в дошкольном и школьном возрасте детей с нарушениями речи Беребенщиков В.А. [8] характеризует следующими особенностями:

1) Сниженная способность к произвольному регулированию процесса восприятия. Детям трудно следовать инструкциям и намеренно сосредоточиться на необходимой информации.

2) Сложности с выделением ключевых элементов информации. Дошкольники и школьники с ТНР могут пропускать важные детали, особенно если информация не является для них интересной.

Саликова И.Ю. [62] утверждает, что в зависимости от доминирующего анализатора выделяют зрительное, осязательное, кинестетическое, обонятельное и вкусовое восприятия. Сложные виды восприятия представляют собой комбинацию разных видов восприятия. В отличие от ощущений, образы восприятия возникают благодаря совместной работе нескольких анализаторов.

Для эффективного усвоения учебного материала необходимо учитывать интересы каждого ребенка. Эмоционально привлекательное представление информации способствует более полному и глубокому ее усвоению. Любая воспитательная цель достигается проще, если ребенок понимает ее важность и значимость для себя.

Выготский Л.С. [17] писал, что никакая форма поведения не так устойчива, как та, которая связана с эмоциями. Следовательно, для достижения успешного обучения, необходимо прибегать к таким формам представления учебного материала, которые оставляют эмоциональный след у ученика. Эмоции оказывают существенное влияние на все формы поведения, в том числе на воспитательный и образовательный процесс. Если ребенок лучше воспринимает информацию на слух, ему нужно предлагать учебные материалы в аудиоформате.

Современные психологические концепции рассматривают восприятие как целостное полимодальное поле, состоящее из различных модальностей восприятия.

По мнению Розина В.М. [60], модальность восприятия обладает как содержательным (информационное содержание), так и формальным (отличительный признак) характером.

Содержательный аспект модальности заключается в модально-информационной характеристике восприятия. То есть каждая модальность восприятия передает определенный тип информации о мире.

Формальный аспект модальности определяется ее отличительными признаками, которые отделяют ее от других модальностей:

1. Зрительное восприятие. Как считают Мурашова И.Ю. и Нодельман В.И. [50], нарушения зрительного восприятия могут приводить к проблемам с распознаванием букв, цифр, предметов и пространственной ориентацией.

2. Кинестетическое восприятие. Нарушения кинестетического восприятия могут проявляться в трудностях с координацией движений, выполнением двигательных инструкций, что указано в работе Жемолодской И.А. [29].

3. Слуховое восприятие. Нарушения слухового восприятия, по мнению Лурия А.Р. [36], могут проявляться в трудностях с различением звуков и пониманием речи, в особенностях интонации.

4. Тактильное восприятие. Донцов Д.А., Луковцева З.В., Огарь И.В. и Сенкевич Л.В. [50] отмечают, что нарушение тактильного восприятия может затруднять развитие мелкой моторики, ориентирование в пространстве, понимание формы и размера предметов.

Психологи и педагоги выделяют связь между модальностями восприятия и особенностями детей с нарушениями речи:

- Пивненко В.В. и Скоробогатова Н.В. [57] связывают модальности восприятия со способом предъявления, приема и переработки учебного материала;

– Андреева Н.В., Пьянова М.Н. и Репина И.Н. [2] связывают модальности восприятия с проблемой зарождения, становления, функционирования и регуляции перцептивных познавательных действий;

– Карлова У.А. [33] связывает модальности восприятия с основой способа формирования образов учебных текстов.

Особенности развития дошкольников и младших школьников с ТНР обусловлены недостаточной зрелостью высших отделов коры больших полушарий, в частности лобных долей. Кислова А.В. и Пчелкина Е.Л. [24] отмечают, что структурно-функциональное формирование корковых зон завершается к 22-23 годам. Поэтому у детей лобные доли еще не полностью вовлечены в заключительные этапы восприятия информации, такие как классификация, опознание стимулов и оценка их значимости. Лобные доли играют ключевую роль в информационных процессах и являются важнейшим звеном системы регуляции контроля, ответственной за все виды произвольной деятельности, в первую очередь за произвольное внимание.

Амелина Е.Г. в своей работе [1] пишет о том, что еще Аристотель пытался систематизировать чувственное восприятие человека, выделив виды ощущений, восприятия и представлений, а также указав на их отличия и особенности. Он ввел понятие «модальность», которое в дальнейшем стало предметом изучения в философии, логике, физиологии, психологии и логопедии.

В книге «Нейропсихология» Бизюка А.П. [9] представлено простое и понятное определение восприятия. Автор описывает восприятие как отражение предметов и явлений в совокупности их свойств и частей, происходящее при непосредственном воздействии на органы чувств. Восприятие также включает в себя прошлый опыт человека в виде представлений и знаний.

Грошенкова В.А. [21] отмечает, что восприятие всегда носит целостный характер, где внешние явления отражаются в сознании человека

как единое целое. Человек всегда восполняет отсутствующие элементы и части предмета или явления в своем восприятии.

Нуркова В.В. [53] считает, что узнавание знакомых предметов происходит быстро, когда два-три признака объединяются для принятия решения. Узнавание новых или незнакомых предметов требует более развернутых форм восприятия. Полное восприятие таких предметов требует сложной аналитико-синтетической работы, объединяющей существенные признаки и комбинирующей детали в целое.

Процесс восприятия, по утверждению Мурашовой И.Ю. [50], начинается с простых ощущений и постепенно переходит к более сложным восприятиям путем суммирования отдельных ощущений и ассоциаций признаков. Для восприятия целых объектов или ситуаций необходимо выделить основные признаки, отвлекаясь от несущественных. Сравнение воспринимаемого комплекса с прежними знаниями о предмете приводит к узнаванию или категоризации предмета.

Согласно определению Беткер Л.М. [7], восприятие – это сложный и активный процесс, включающий двигательные компоненты. Оно связано с оживлением следов прошлого опыта, сличением информации с ранее сложившимися представлениями, созданием гипотез о значении информации и синтезом признаков для принятия решения о классификации предмета. Восприятие представляет собой процесс, в котором участвуют несколько органов чувств и высшие уровни психической деятельности, в том числе и речь.

Мурашова И.Ю. [50] подчеркивает, что восприятие не является пассивным процессом. Человек не просто смотрит на предметы, но и активно их воспринимает, выделяя важные признаки и называя их словами. Это помогает ему лучше понять свойства предметов и классифицировать их. Например, при восприятии часов человек игнорирует такие детали, как цвет, размер и форма, а фокусируется на основной функции – указании времени. Также он относит данное воспринимаемое подобие к определенной

категории и отличает его от похожих предметов, принадлежащих к другим категориям. Это подтверждает, что наша способность воспринимать предметы может напоминать наглядное мышление. Сложный и активный характер восприятия определяет некоторые общие особенности, которые присущи всем формам восприятия.

На первом этапе развития ребенка возникают сложности, связанные с формированием адекватного представления о мире, по мнению Праведниковой И.И. [59]. Эти проблемы решаются путем взаимодействия ребенка с реальными предметами. Корректировка ошибок в восприятии происходит в процессе манипулирования предметами. Этот этап ускоряется и приобретает большую значимость, если используются «перцептивные эталоны» – образцы, с которыми ребенок сравнивает формирующееся представление.

На более высоких уровнях сенсорной осведомленности дети приобретают способность быстро и без внешних движений распознавать и различать свойства объектов, а также устанавливать и использовать связи и отношения между ними. Перцептивные действия становятся идеальными, как считает Бакушинский А.В. [5].

На следующей стадии сенсорные процессы трансформируются в перцептивные действия, которые осуществляются с помощью движений рук и глаз. Дети начинают изучать пространственные свойства предметов, исследуя их руками и глазами, что отмечает Визель Т.Г. [14]. Обследование ситуации предшествует практическим действиям, определяя их характер и направление.

На третьей стадии перцептивные действия сокращаются до минимума, по мнению Дубынина В.А. и Сергеева И.Ю. [26], эфферентные звенья этих действий тормозятся, и внешнее восприятие ситуации создает впечатление пассивного рецептивного процесса.

По мнению Немова Р.С. [52] восприятие – это активный процесс поиска признаков, необходимых и достаточных для формирования образа и принятия решений. Он выделяет следующие этапы восприятия:

1. Выделение комплекса стимулов: из потока информации выделяются стимулы, относящиеся к одному и тому же объекту.
2. Сравнение с памятью: в памяти ищется аналогичный или близкий по составу комплекс ощущений, что позволяет определить тип объекта.
3. Классификация: воспринятый объект относится к определенной категории, и проводится поиск дополнительных признаков для подтверждения или опровержения гипотезы.
4. Окончательное определение: формируется окончательный вывод о типе объекта, ему приписываются не воспринятые свойства, характерные для объектов того же класса.

По мнению Еромасовой А.А. [27], к сложным видам восприятий относятся, например, восприятие пространства и времени. Восприятие пространства, включающее определение удаленности предметов, их формы и величины, основывается на сочетании зрительных, слуховых, кожных и двигательных ощущений. Восприятие времени, кроме слуховых и зрительных ощущений, включает в себя двигательные и внутренние (органические) ощущения. Восприятие времени – это процесс отражения длительности и последовательности событий в объективном мире.

Современный исследователь в области психологии, Нуркова В.В. [53], считает, что каждая модальность восприятия – это уникальный способ познания мира, которое относится или к чувственному восприятию, или к другим психологическим явлениям.

Перечислим основные психологические принципы изучения модальностей восприятия у детей с нарушением речи:

1. Интеграция сенсорных систем.

Глозман Ж.М. [19] отмечает, что развитие речи тесно связано с развитием всех сенсорных систем (зрение, слух, осязание, вкус, обоняние).

Дети с ТНР могут иметь нарушения в одной или нескольких сенсорных системах, что влияет на их восприятие речи и способность к коммуникации.

2. Развитие высших психических функций.

Восприятие – это не просто пассивный процесс. Цветков А.В. [73] указывает на то, что оно тесно связано с такими высшими психическими функциями, как внимание, память, мышление и речь. Нарушение одной из этих функций может повлиять на развитие восприятия.

3. Зона ближайшего развития.

Учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка, важно определять его уровень развития и зону ближайшего развития, которые ребенок может достичь с помощью взрослого, по мнению Трясоруковой Т.П. [66].

4. Позитивное подкрепление.

В работе Руденко А.М. [61] отмечается следующий факт: использование позитивных форм подкрепления (похвала, улыбка, игровая мотивация) способствует развитию интереса к познанию и повышает мотивацию ребенка.

По результатам анализа психолого-педагогической литературы можно сделать следующий вывод: существует много разных подходов к трактовке феномена модальностей восприятия. В нашем понимании, модальности – это каналы, через которые человек воспринимает информацию о мире вокруг себя.

Следует отметить, что исследование модальностей восприятия у детей с нарушениями речи и последующая коррекционная работа представляют собой уникальную возможность для эффективной и успешной реабилитации детей. Ребенок с ТНР способен воспринимать информацию извне посредством конкретных органов чувств. В связи с этим в коррекционной работе с ребенком с речевыми нарушениями большое внимание следует уделять грамотному подбору методов обучения и развития. Исходя из того, насколько педагог понимает специфику модальностей восприятия у детей с

тяжелыми нарушениями речи, зависит не только грамотный подбор эффективных методов работы с такими детьми, но и успешность построения программы реабилитации для каждого ребенка, учитывая его особенности восприятия.

1.2. Становление условий развития и профилактика нарушений письма и чтения у дошкольников и младших школьников

Вопрос готовности дошкольника с ТНР к овладению навыком чтения является частью проблемы общей готовности ребенка к обучению в школе. Китик Е.Е. и Томме Л.Е. [23] отмечают, что дети с нарушениями речи не имеют достаточно развитых речевых навыков, которые являются опорой при обучении чтению. Даже приобретение этих навыков сопровождается трудностями.

Волковская Т.Н. [13] подчеркивает, что ребенок с нормотипичным развитием способен овладеть чтением как вторичным речевым навыком, поскольку у него уже сформировалась устная речь и словесное мышление. Хорошо развитая устная речь служит опорой при обучении чтению. Таким образом, необходимо изучить предпосылки к овладению навыком чтения у дошкольников с ТНР.

Чтение – это сложный психофизиологический процесс, включающий работу зрительного, речедвигательного и речеслухового анализаторов, что указано в работе Ефименковой Л.Н. [28]. Сначала происходит зрительное восприятие, различение и узнавание букв. Затем буквы соотносятся с соответствующими звуками, воспроизводится звуковой образ слова и осуществляется его прочитывание. Наконец, звуковая форма слова соотносится с его значением, что приводит к пониманию прочитанного.

Исследование трудов Корнева А.Н. [34] и Лалаевой Р.И. [36] позволяет выделить следующие предпосылки овладения навыком чтения:

1. Хорошо развитая устная речь. К старшему дошкольному возрасту ребенок должен владеть всеми сторонами речи (фонетической, лексико-грамматической, а также навыками связной речи). Отсутствие нарушений звукопроизношения, правильное оформление речи, богатый словарный запас, способность к точным языковым обобщениям и пониманию закономерностей изменения слов и их сочетаемости в предложении – все это является основой для овладения чтением.

2. Сформированное фонематическое восприятие. Ребенок должен различать на слух звуки как чужой речи, так и собственной речи. К старшему дошкольному возрасту дети должны уметь выделять ошибки произношения в чужой речи и контролировать свою собственную речь на слух, как утверждает Медведева Е.Ю. [44].

3. Сформированный фонематический анализ и синтез. По утверждению Роршах Г. [61], дошкольник должен выделять звуки в потоке речи, иметь достаточно развитую фонематическую сторону языка. Для усвоения слитного чтения ребенок должен соотносить букву с определенным звуком, отличая его от других.

4. Сформированные символические способности. Дошкольник должен устанавливать связь «звук – буква» и сохранять заданную последовательность графических символов при чтении, что описано в работе Грошениковой В.А. [21].

5. Развитые пространственные представления, зрительный анализ, синтез и мнестика. Как считает Горшенева И.А. [20], дошкольник должен хорошо различать предметы и геометрические фигуры по форме, размеру, а также понимать пространственные отношения между ними.

Согласно определению, представленному в работе Тумановой Т.В., Филичевой Т.Б. и Чиркиной Г.В. [71], у детей с ТНР страдают все стороны устной речи, что вызывает трудности при овладении навыком чтения.

Начальное обучение чтению и письму играет ключевую роль в развитии аналитических и синтетических способностей у детей. В раннем

возрасте мышление и восприятие ребенка тесно связаны с конкретными предметами и переживаниями, поэтому овладение языком, как системой знаков, представляет собой важный шаг к развитию абстрактного мышления. Этот процесс «опредмечивания» языка, как называет его Мирземагомедова В.А. [48], позволяет ребенку отделить звук от его обозначения (буквы) и узнать звуки и буквы как отдельные элементы, которые не имеют смысла сами по себе, но приобретают его в контексте слова.

Письменная речь тесно связана с устной: чем лучше развита устная речь, тем легче ребенку освоить письмо. Это подтверждают исследования Конакова М.С., Лихачевой Н.Л., Пивненко В.В. и Скоробогатовой Н.В. [31]. Первым шагом к овладению письмом является анализ звукового состава слова – ребенок учится различать звуки и соотносить их с соответствующими буквами. Эта задача требует способности к фонематической и речемоторной дифференциации, то есть умения различать звуки и четко произносить их. В начале обучения письму рекомендуется проговаривать записываемые слова. Это помогает закрепить связь между звуком и буквой и улучшить произношение. Даже взрослые люди могут проговаривать слова при письме, особенно если слово редкое или сложное по звуковой структуре.

После того, как ребенок научился выделять звуки в слове, ему нужно научиться складывать их в буквы, то есть синтезировать слово. По мнению Долинского В.А. [25], этот процесс происходит под контролем зрительного анализатора, когда мы последовательно записываем буквы. Овладение письмом – это не просто механическое заучивание букв, а сложный процесс, в котором участвуют разные виды речевой деятельности: говорение, слушание, письмо и чтение. Эти процессы тесно взаимосвязаны и формируют ассоциативную цепь, которая требует закрепления специальными методами обучения. Чтобы укрепить связь между этими процессами, используют разные дидактические приемы, например, замену букв на звуки, составление слов и их изменение. Также используются

вспомогательные средства, такие как карточки с буквами и словами или разрезная азбука.

Дети осваивают устную речь в дошкольном возрасте, в основном воспринимая ее на слух. В школе они начинают учиться читать и писать, то есть воспринимать слова зрительно, как написанные символы. Это означает, что в работу включается зрительный анализатор, который должен координироваться с речевым и слуховым анализаторами. Ребенок должен научиться переводить звуки в буквы и наоборот, то есть установить связь между устной и письменной речью. Для этого ему нужно абстрагировать понятия: воспринимать звуки и буквы как отдельные элементы речи, не связывая их только с конкретными словами. Чтение и письмо тесно взаимосвязаны и влияют друг на друга с самого начала обучения, что подтверждают исследования Праведниковой И.И. [59].

Овладение письмом включает в себя не только знание букв, но и умение писать слова правильно, то есть соблюдать правила орфографии, о чем пишет Демидова А.П. [22]. Чтобы научиться правильно писать, нужно постоянно сравнивать звучание слова и его написание. Правописание не всегда совпадает с произношением, поэтому ребенок должен учитывать разные правила русского языка: фонетические, морфологические, грамматические, исторические и логические. В начале обучения письму рекомендуется медленно и отчетливо проговаривать слова по слогам. Это помогает установить связь между звуком и буквой и улучшить произношение. Со временем ребенок должен научиться писать слова автоматически без постоянного проговаривания, оперируя усвоенными правилами.

Чтение и письмо требуют от ребенка умения анализировать и синтезировать информацию, как отмечает Руденко А.М. [62]. Чтобы писать, нужно уметь разделять предложение на слова, слова на слоги и звуки, а затем переводить эти звуки в буквы и писать их в правильном порядке. При чтении мы видим буквы и переводим их в звуки, произнося слово. Но мы читаем не

просто буквы, а пытаемся понять смысл текста, что помогает нам правильно читать. Чтение и письмо – это не просто механические навыки, а сложные умственные процессы, которые требуют определенных когнитивных способностей.

Сенсорно-перцептивные действия, такие как зрительное и слуховое восприятие, фиксация и фокусировка внимания являются основой для выполнения когнитивных операций анализа, синтеза, сравнения, идентификации и сопоставления, о чем говорится в работе Донцова Д.А., Луковцевой З.В., Огарь И.В. и Сенкевич Л.В. [55]. Способность воспринимать информацию через зрение и слух необходима для развития речевых навыков, таких как различение звуков, понимание структуры слова и правил грамматики. Все это связано с работой высших психических функций – мышлением, памятью, вниманием.

Чтобы научиться читать быстро и с пониманием, обучение чтению должно проходить несколько этапов, каждый из которых потребует от ребенка новых навыков и способностей, по утверждению Филичиной Т.Б. [39].

По мнению Моисеенко Л.А. [46], обучение чтению проходит три основных этапа: сначала ребенок учится различать звуки и буквы, потом читать целые слова и предложения, а затем совершенствует свой навык чтения, учась читать быстро и с пониманием.

Как говорилось ранее, психологи и педагоги считают, что разные модальности (зрительная, слуховая, кинестетическая, обонятельная, вкусовая) активизируют различные когнитивные процессы и способствуют созданию уникальных образов учебных текстов.

Рассмотрим, как разные виды модальностей влияют на формирование образов у ребенка:

1. Кинестетическая модальность.

Положительные стороны: Микадзе Ю.В. [47] определяет, что именно физическая деятельность и активные физические упражнения (действия) активизируют сенсорную динамику, т. е. стимулируют ощущения.

Образы: физические и практические действия (экспериментальная деятельность, игровая деятельность и т. д.).

2. Зрительная модальность.

Положительные стороны: информация, которая представляется визуально, запоминается относительно легко, что по мнению Визель Т.Г. [15], способствует активному формированию пространственного воображения и логического (образного) мышления.

Образы: изобразительный наглядный материал (иллюстрации, схемы, таблицы, картинки и т. д.).

3. Слуховая модальность.

Положительные стороны: как отмечает Арпентьева М.Р. [3], аудиальные средства стимулируют память и внимание, что способствует эффективному развитию таких процессов, как запоминание и анализ.

Образы: аудиальный материал (звукозаписи, голосовые материалы, музыка и т. д.).

Рассмотрим специфику использования разных модальностей в процессе обучения:

1. Многомодальное обучение: в своей работе Мурашова И.Ю. [50] пишет, что необходимо интегрировать разные виды модальностей с целью обогащения и расширения ряда запоминающихся образов.

2. Визуализация: как считает Бизюк А.П. [9], с целью облегчения и устранения трудностей в понимании сложных концепций необходимо включать в учебный процесс непосредственно наглядный материал, т. е. элементы визуального характера.

3. Аудирование: Карлова У.А. [33] особенно отмечает необходимость включения в учебный процесс аудирования, как важного средство запоминания и понимания новой информации.

4. Практические задания: Тураева З.Я. [67] пишет, что в процессе обучения необходимо всегда создавать такие возможности, которые бы могли продемонстрировать учащимся особенности усвоенного ими знания, навыков и умений.

5. Индивидуализированное обучение: по утверждению Архиповой Е.Ф. [4], целесообразно брать во внимание индивидуальные способности и особенности развития восприятия каждого ребенка.

Таким образом, целесообразно отметить, что разные модальности восприятия играют важную роль в процессе формирования, развития и становления образов учебных текстов. Применяя в педагогическом процессе разные модальности, педагоги предлагают учащимся разнообразный учебный материал, который отличается новизной восприятия, уникальностью, ценностью информации. Различные способы подачи новой информации помогают детям в большей степени понять материал, усвоить основные его особенности и запомнить наиболее важную информацию.

1.3. Актуальные подходы к классификации дисграфии и дислексии

По мнению Винарской Е.Н. [16], письмо – более сложный когнитивный процесс, который включает в себя подбор лексических единиц, умение структурировать текст, оперирование орфографическими и пунктуационными знаниями и непосредственно графическими навыками, т. е. правописанием.

Дисграфия и дислексия – это распространенные нарушения письменной речи, которые встречаются как среди школьников с особыми образовательными потребностями, так и у нормотипичных обучающихся. В работе Степановой А.К. [64] отмечается, что количество детей с этими

нарушениями увеличивается, что требует особого внимания и решения проблемы.

Дети в начальной школе сталкиваются с серьезными трудностями в овладении письменной речью. Это подчеркивает важность своевременного выявления и коррекции этих проблем.

Статистика показывает, что количество детей с дисграфией и дислексией значительно увеличилось с середины XX века. Если в 50-е годы около 6% школьников имели данные нарушения, по результатам логопедических исследований, проведенных профессором Хватцевым М.Е. [72], то в 2020 году эта цифра достигла 30% в массовых школах и 20% в гимназиях, согласно исследованиям Горшечевой И.А. [20].

Нарушения письменной речи – это серьезная проблема, которая осложняет процесс обучения и может привести к неуспеваемости, как считает Винарская Е.Н. [16]. Логопеды Демидова А.П., Зиновьева В.А. и Нестерова Н.К. [56] считают данную проблему одной из наиболее актуальных и сложных в современной школе.

Проблемы с письменной речью могут возникнуть у детей уже в начальной школе, о чем пишет Медведева Е.Ю. [44], которые в большинстве случаев сохраняются до окончания среднего образовательного учреждения.

Как известно, письмо и чтение представляют собой взаимосвязанные учебные навыки, формирование которых происходит за счет разных когнитивных процессов. Чтение и письмо должны быть классифицированы и рассмотрены по отдельности в силу ряда причин:

1. Чтение и письмо формируются за счет разных когнитивных процессов.

По утверждению Филичевой Т.Б. [70], чтение представляет собой декодированный процесс устойчивой формы текста – письменной, при этом происходит преобразование букв в звуки – фонемы, последующие слова, за счет чего понимается общий смысл звучащего слова.

Руденко А.М. [62] в своей работе отмечает, что письмо – обратный процесс, так называемое кодирование мысли в графемы – письменную форму.

2. Чтение и письмо находятся на разных уровнях сложности.

Как считает Беребенчиков В.А. [8], чтение более доступно для учащихся (людей в целом). Это объясняется тем, что изначально формируется именно устная речь, поэтому в процессе чтения в полной мере используются основные знания о звуках (фонемах) для декодирования их в слова.

3. Различные сферы использования.

К чтению обращаются с целью получения информации, пополнения и обогащения знаний из разных областей обучения и досуга.

Письмо необходимо для фиксации знаний, документирования и закрепления информации в определенном виде – в письменном.

4. Чтение и письмо требуют разных навыков и способностей.

В свою очередь Свет М.С. [63] указывает, что письмо формируется за счет грамматических, пунктуационных и орфографических навыков.

Демидова А.П. [22] утверждает, что навык чтения формируется благодаря развитым умениям фонемного осознания, активного словаря, возможности усвоения прочитанного текста.

5. Разнообразные подходы к процессу обучения.

По мнению Хватцева М.Е. [72], чтению как навыку обучаются с применением непосредственно фонетических методов, которые направлены на декодирование лексических единиц.

Потапова Р.К. [58] считает, что обучение письму всегда сопровождается овладением орфографических, грамматических и стилистических норм языка.

Важно отметить, что являясь взаимосвязанными между собой процессами, чтение и письмо – это два разных навыка, требующих отдельных когнитивных действий, методов и способов обучения. В связи с

этим, классификации данных навыков и рассмотрение каждого из них отдельно способствуют детальному изучению их уникальных особенностей.

1.3.1. Изучение нарушений письма

Исследования Корнева А.Н. и Лалаевой Р.И. положили начало клинико-педагогическому подходу к изучению нарушений письменной речи. Сегодня в коррекции этих нарушений используют методы из разных областей науки. С точки зрения клинико-педагогического подхода, трудности с письмом связаны с тем, что письмо и чтение требуют развития сложных сенсомоторных навыков.

Профессор Лалаева Р.И. [36] определяет дисграфию как нарушение письменной речи, которое проявляется в повторяющихся ошибках при письме. Эти ошибки не случайны, а связаны с недостаточно развитыми функциями, необходимыми для письма, такими как фонематический слух и координация движений.

Лалаева Р.И. [36] и ее коллеги разработали классификацию дисграфии, которая учитывает особенности языковых нарушений у детей. В зависимости от того, какие операции нарушены, выделяют несколько видов дисграфии: артикуляторно-акустическую, фонемную, дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическую и оптическую.

По мнению Корнева А.Н. [34], дисграфия – это серьезная трудность с овладением письмом, которая проявляется несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития ребенка. Он выделяет три основных вида дисграфии: дисфонологическую, связанную с нарушением звуковой стороны речи; дисграфию, связанную с трудностями разделения слов на звуки и составления слов из звуков; диспраксическую, связанную с нарушением развития и последующего становления у ребенка графомоторных умений.

Согласно данной классификации, выделяются не только ошибки и трудности в письме детей, но и характерные особенности и признаки клинических расстройств, которые во многом обусловлены определенным видом нарушения письма. Посредством проведения ряда клинических и нейропсихологических исследований, Корнев А.Н. определил такую особенность у детей с нарушениями письма, как неравномерность психического развития. В связи с этим, ученый указал на то, что различные виды дисграфии так или иначе связаны (а в ряде случаев являются следствием) с расстройствами нервно-психической системы.

Иншакова О.Б. [32] считает, что межполушарное взаимодействие ложится в основу успешного овладения процессом письма и чтения.

В России исследования Левиной Р.Е. положили начало изучению дисграфии и дислексии с точки зрения психологии и педагогики [38]. Этот подход связывает нарушения письма и чтения с недоразвитием речи в раннем возрасте, особенно с недостатком способности различать звуки речи.

Визель Т.Г. [15] использует нейропсихологический подход в коррекции дисграфии и дислексии. Этот подход учитывает работу мозга и связь между письмом и другими психическими функциями, такими как восприятие движений и звуков. Нейропсихологический подход помогает разработать более целевые методы коррекции, учитывая все аспекты проблемы.

Дисграфия характеризуется устойчивыми и специфическими ошибками на письме, которые не исчезают со временем, а могут даже увеличиваться. В отличие от типичных ошибок, которые делают дети, только начинающие учиться писать, ошибки при дисграфии свидетельствуют о наличии речевого нарушения и требуют специальной коррекции.

Письменная речь – это отдельный вид речи, который использует графические знаки для выражения мыслей. Овладение письмом – это сложный процесс, который требует развития как графо-моторных навыков, так и психических процессов. Эти компоненты взаимосвязаны и обеспечивают практическую реализацию навыка письма.

Проблема нарушения письма – это актуальная и сложная задача в современной логопедии. Хотя проведено много исследований и накоплен значительный объем теоретических знаний, единого определения нарушений письма нет. Все больше специалистов из разных областей занимаются изучением этой проблемы, что способствует формированию более глубоких знаний и применению междисциплинарного подхода.

По мнению Волковской Т.Н. [13], у младших школьников дисграфия проявляется в трудности обучения письму. Основным симптомом дисграфии являются не просто ошибки на письме, а ошибки, которые не исчезают со временем и имеют определенную причину, связанную с нарушениями речевых и психических функций.

В работе Жемолодской И.А. [29] отмечается, что Лалаевой Р.И., Левиной Р.Е., Садовниковой И.Н. и Ястребовой А.В. выделяются три основных типа дисграфических ошибок: смешение букв по звучанию, ошибки в виде вставок, пропусков и перестановок букв, а также смешение букв по их начертанию. Эта классификация помогает специалистам понять причины ошибок и разработать эффективные методы коррекции.

Все специалисты согласны с тем, что дисграфия характеризуется специфическими и устойчивыми ошибками на письме. Эти ошибки не связаны с незнанием орфографических правил и не исчезают со временем, даже при постоянных упражнениях.

В современной нейропсихологии и логопедии существуют разные классификации дисграфии. Визель Т.Г. [14] в своем исследовании выделила три вида дисграфии, связанных с недоразвитием определенных психических функций, таких как контроль и программирование, переработка кинестетической и слухоречевой информации (левое полушарие), а также переработка зрительно-пространственной информации (правое полушарие).

Выделим особенности проявления дисграфии у младших школьников с ТНР:

1. Сильная степень тяжести:

- у детей наблюдается нарушение фонематического восприятия (трудности, связанные с различением, обособлением и воспроизведением определенных или всех звуков речи), что приводит к ошибочному написанию слов;
- у школьников отмечаются нарушения фонематического анализа и синтеза (сложно дается процесс выделения и обособления звуков, ученики не могут определить последовательность звуков в том или ином слове), из чего вытекает невозможность формирования навыка письма;
- выявляется недостаточное развитие лексико-грамматических средств (ограниченный лексический запас, обучающиеся испытывают сложности со склонением слов по падежам, практически не используют предлоги, союзы и частицы).

2. Сравнительно широкая область проявления:

- фонематическая дисграфия (в рамках данного вида наблюдаются ошибки в лексических единицах, которые обусловлены неверным произношением: «можка» вместо «мошка» и т. д.);
- аграмматическая дисграфия (ошибки в лексических единицах, например, неверное использование грамматических конструкций: «он слушала» вместо «она слушала», «красная носки» вместо «красные носки» и т. д.).

3. Достаточно продолжительный коррекционный период:

- трудности, проявляющиеся в формировании и развитии фонематического слуха;
- недостаточные знания и умения сопоставлять звук и букву;
- трудности в развитии навыков правильной письменной речи.

Рассмотрим особенности влияния разных типов модальностей восприятия на специфику овладения письмом младшими школьниками с ТНР:

1. Учащиеся, у которых доминирует визуальная модальность восприятия, быстрее овладевают информацией в виде наглядных средств (иллюстраций, схем, печатных букв, карточек).

Достоинства: дети могут достаточно быстро запомнить визуальную буквы, находить их среди многообразия других букв, составлять визуальную схему того или иного слова.

Недостатки: обучающиеся могут не распознавать звуки в потоке речи и обособленно, испытывать сложности в определении последовательностей букв в том или ином слове.

2. Школьники с доминирующей аудиальной модальностью восприятия быстрее овладевают информацией в виде звуковых средств (через песни, проговаривание слов, аудиозаписей).

Достоинства: быстро заучивают тексты на слух, могут произносить слова по отдельным буквам, способны диктовать слова, предложения.

Недостатки: испытывают значительные сложности в работе с визуальным (наглядным) материалом, часто не способны соотносить наглядный материал со звучащей речью, при этом могут постоянно путать звуки и буквы.

3. Дети, у которых доминирует кинестетическая модальность восприятия, быстрее овладевают информацией, представленной через активные манипуляции или действия с тем или иным предметом, непосредственное письмо.

Достоинства: сразу способны хорошо запоминать, как правильно пишутся буквы, усваивают навыки печатания, способны писать буквы, слова, проговаривая звуки.

Недостатки: испытывают сложности с наглядным и аудиальным материалом, в связи с этим дети могут быть нетерпеливы и невнимательны.

Исходя из представленного выше материала, целесообразно заключить, что дисграфия в чистом виде у детей практически не наблюдается. В процессе логопедического обследования и индивидуальной работы с

ребенком специалист выявляет определенный вид дисграфии, который в последствии должен быть проработан и (в лучшем случае) устранен через индивидуальную коррекционно-развивающую работу с ребенком. Для детей с ТНР важно организовать индивидуализированную логопедическую работу, направленную на преодоление конкретных речевых нарушений у ребенка.

1.3.2. Исследование типологии нарушений чтения

Откуда берет свое начало термин «дислексия», и кто впервые ввел это понятие? В 1896 году английский ученый Уильям Морган описал случай 14-летнего подростка, который несмотря на хороший интеллект, с трудом читал даже односложные слова, что отмечено в работе Лалаевой Р.И. [37]. Этот случай стал одним из первых задокументированных проявлений дислексии и помог ученым понять, что нарушение чтения – это не просто небрежность, а специфическое нарушение, связанное с особенностями работы мозга. Автор объяснил трудности мальчика особенностями зрительной обработки информации, нарушением памяти и работой полушарий головного мозга.

Лалаева Р.И. [36] определила дислексию как частичное нарушение процесса чтения, обусловленное недоразвитием психических функций, таких как устная речь, пространственное восприятие, зрительный анализ и синтез. Она выделила несколько видов дислексии, в зависимости от того, какие именно функции нарушены. Симптоматика дислексии может измениться в зависимости от этапа обучения чтению.

Грошенкова В.А. в своей работе [21] упоминает выдающегося немецкого ученого, врача и педагога Адольфа Куссмауля, который в 1877 году систематизировал данные о нарушениях речи и выделил нарушение чтения как отдельную форму патологии. Он ввел термин «алексия» для описания этого нарушения. Рудольф Берлин, немецкий медицинский специалист, в том же году предложил использовать термин «дислексия» для

обозначения проблем с чтением. Берлин также описал случай дислексии у человека с нормальным интеллектом и без физических проблем со здоровьем, что подтверждает специфический характер этого нарушения.

В конце XX века российские ученые Иншакова О.Б. [32], Лопатина Л.В., Русецкая М.Н. и Чиркина Г.В., изучившие нарушения чтения, отметили, что дислексия может встречаться у школьников с нормотипичным речевым развитием и причиной ее является недоразвитие зрительных функций. Это может проявляться в трудностях прослеживания текста глазами, проблемах с восприятием пространства и форм, с узнаванием букв и запоминанием их вида.

Рассмотрим, как разные типы модальностей восприятия оказывают влияние на формирование у ребенка навыка чтения:

1. Визуальная модальность.

Преимущества:

- учащиеся быстро усваивают наглядную информацию (зрительный материал);
- хорошо читают текст, визуально знакомятся с ним;
- быстрее запоминают слова, которые написаны на доске, на карточках, в учебнике.

Особенности логопедической работы:

- 1) применение яркого наглядного материала, разнообразных изобразительных средств;
- 2) использование различных способов работы со зрительным материалом (карточки с буквами, печатными буквами, схемами, табличками);
- 3) мотивация учащихся на чтение текстов разной сложности через различные визуальные методы.

2. Аудиальная модальность.

Преимущества:

- дети быстрее запоминают информацию, представленную на слух;

- быстрее получают нужную информацию, легче запоминают новый материал через устные объяснения, прослушивание аудиозаписей;
- быстро учат стихи и песни.

Особенности логопедической работы:

- 1) необходимо представлять информацию устно, выдерживая умеренный ритм, темп и скорость сообщения информации;
- 2) целесообразно включать в процесс обучения аудиальные средства – аудиозаписи;
- 3) необходимо делать перерывы в обучении через проговаривание стихотворений, пение песен.

3. Кинестетическая модальность.

Преимущества:

- ученики отдают предпочтение активному обучению – различным манипуляциям, движениям;
- достаточно хорошо запоминают новую информацию, полученную через творческую работу;
- оперативно справляются с заданиями, которые требуют активности и действий (разгадывание ребусов, загадок, шарад).

Особенности логопедической работы:

- 1) важно использовать игровой материал в обучении чтению;
- 2) целесообразно мотивировать учащихся на активную работу рукой – прописывание букв в воздухе («воздушное письмо») или на песке;
- 3) представлять ребенку возможность проявить свои способности через экспериментирование и исследование (письмо фломастерами и т. д.).

Следует учитывать следующие факторы:

1. У ребенка может быть ярко выражена одна какая-либо модальность, но могут также проявляться и другие виды модальности восприятия.
2. Целесообразно применять в коррекционной работе различные методы и способы обучения чтению для того, чтобы учитывать особенности

всех типов модальностей.

3. Чтобы ребенок овладел процессом чтения, необходимо внедрить в работу индивидуальный подход.

4. Чтение представляет собой комплексный процесс, требующий от обучающегося активизации всех каналов восприятия. При этом необходимо брать во внимание способности ученика (его сильные стороны) для того, чтобы обучение было продуктивным и результативным.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МОДАЛЬНОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

2.1. Цель, задачи, организация исследования модальностей восприятия детей с тяжелыми нарушениями речи

Цель исследования: анализ модальностей восприятия обучающихся с ТНР.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретические основы исследования модальностей восприятия дошкольников и младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.
2. Провести эмпирическое исследование модальностей восприятия детей с ТНР.
3. Осуществить сравнительный анализ и оценку результатов протоколов обследования.

Методы исследования:

- анализ психолого-педагогической литературы;
- наблюдение;
- эксперимент.

Исследование модальностей восприятия у дошкольников с ТНР организовано на базе филиала № 1 «Тополек» МБДОУ детского сада № 105 г. Пензы, у школьников – на базе МБОУ СОШ № 67 г. Пензы.

Для проведения обследования нами была сформирована группа детей, в которую входили 30 воспитанников старшего дошкольного возраста и 30 младших школьников с логопедическим заключением «ОНР III уровень». Этим детям рекомендовано обучение по адаптированной образовательной программе, а также занятия в логопедической группе дошкольной

организации (дошкольникам) и занятия с учителем-логопедом школьного логопедического пункта (младшим школьникам).

Для проведения обследования мы отобрали несколько методик.

Методические рекомендации Трубниковой Н.М. [65] помогли выявить предпосылки к овладению навыками чтения и письма. Нами было проведено исследование состояния артикуляционного аппарата, звукопроизношения, фонематических процессов, лексико-грамматического строя речи, связной речи, тонкой моторики рук и общей моторной сферы. Эта методика, по нашему мнению, является наиболее полной и комплексной, а также позволяющей раскрыть речевые нарушения на всех языковых уровнях.

Для оценки готовности к чтению и письму использовалась трехуровневая система, которая помогала определить, насколько ребенок готов к обучению. Высокий уровень свидетельствовал о полной готовности, средний уровень – о необходимости дополнительной подготовки, а низкий уровень – о недостаточной готовности к обучению чтению и письму.

Восприятие – это основа для получения знаний о мире. Благодаря восприятию мы можем видеть, слышать, ощущать и понимать окружающую нас реальность. Восприятие также важно для овладения письменной речью, поскольку необходимо правильно воспринимать и интерпретировать графические символы. Нарушение восприятия препятствует овладению знаниями, что создает картину неготовности детей к школьному обучению и, соответственно, к овладению чтением и письмом. Учитывая эти факторы, мы провели обследование модальностей восприятия.

Диагностическое обследование модальностей восприятия включало задания методики Мурашовой И.Ю. [49].

Методика состоит из 4 заданий:

1. «О любви ко мне»;
2. «Мои неприятности»;
3. «Мне радостно»;
4. «Опасность для меня».

Перед началом выполнения заданий ребенку дается следующая инструкция:

Тебе предлагается посмотреть рисунок, услышать слова, посмотреть на фотографию с движением и показать движение самостоятельно. Затем надо выбрать то, что тебе больше всего понравилось. Для выбора используй буквы: Р (рисунок), Ф (фотография), С (слова). Ты можешь выбрать один или несколько вариантов, обведя букву или подчеркнув несколько букв.

Задание 1. «О любви ко мне»

Цель: определить, какая модальность доминирует у ребенка во время восприятия информации, связанной с отношением к нему окружающих людей.

Инструкция перед выполнением задания:

«Я покажу тебе рисунок и фотографию, а также произнесу какие-то слова. Напиши букву «Р» если тебе больше всего понравится рисунок, «Ф», если фотография и «С», если понравятся мои слова».

Ход выполнения задания:

Подается стимульный материал – рисунок и фотография (рис. 1), одновременно с показом фотографии специалист обнимает ребенка и проговаривает фразы «Я люблю! И меня любят!». Ребенок фиксирует соответствующую букву.

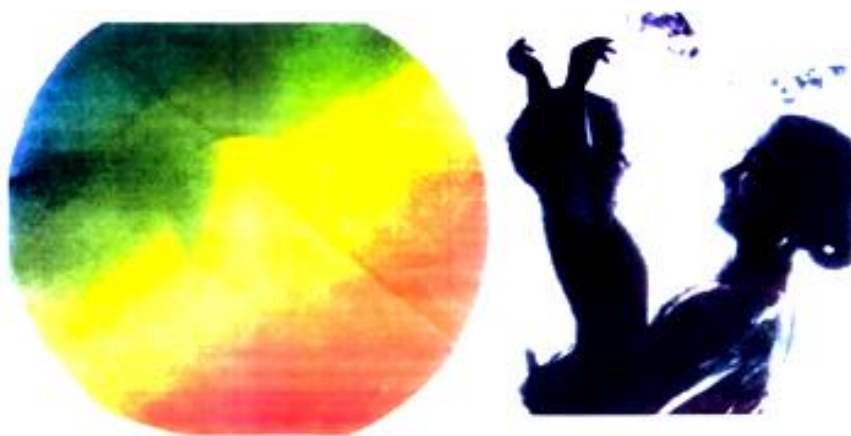


Рис. 1. Стимульный материал к первому заданию

Задание 2. «Мои неприятности»

Цель: определить, какая модальность доминирует у ребенка во время восприятия информации, связанной с отношением к неприятным ситуациям.

Инструкция перед выполнением задания:

«Тебе будут показаны три варианта: цветной рисунок, слова и фотография с движением. Выбери то, что вызывает у тебя более сильные эмоции. Чтобы отметить свой выбор, подчеркни букву: Р (рисунок), С (слова), Ф (фотография)».

Ход выполнения задания:

Подается стимульный материал – рисунок и фотография (рис. 2), одновременно с показом фотографии специалист делает расстроенным выражение лица. Этот текст рассказывает о грусти и разочаровании ребенка, которого забыли на прогулке. Ребенок плачет и не верит, что неприятности когда-нибудь закончатся.

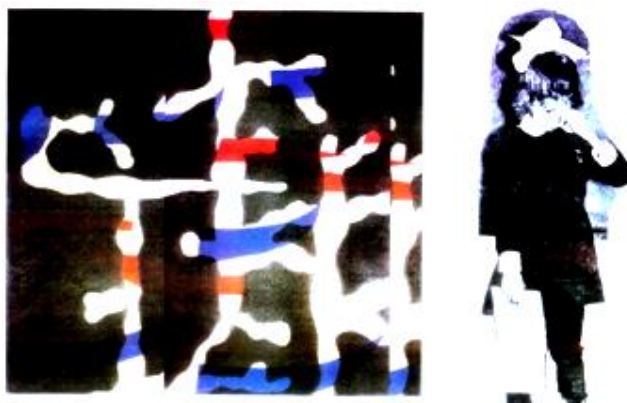


Рис. 2. Стимульный материал ко второму заданию

Задание 3. «Мне радостно»

Цель: определить, какая модальность доминирует у ребенка во время восприятия информации, связанной с позитивными эмоциями.

Инструкция перед выполнением задания:

«Я покажу тебе цветной рисунок, движение на фотографии и при этом произнесу какие-то слова. Отметь, что тебе больше понравится. Если тебе захочется, ты можешь повторить движение или прикоснуться к изображению. Это твой выбор».

Ход выполнения задания:

Демонстрируется рисунок (рис. 3) и произносятся фразы, которые описывают чувства радости. Фразы направлены на то, чтобы вызвать у ребенка положительные эмоции.



Рис. 3. Стимульный материал к третьему заданию

Задание 4. «Опасность для меня»

Цель: определить, какая модальность доминирует у ребенка во время восприятия информации, связанной с личной угрозой.

Инструкция перед выполнением задания:

«Тебе будут представлены три варианта: цветной рисунок, слова и фотография с позой. Выбери то, что вызывает у тебя более сильный страх или тревогу. Если тебя испугали или заставили переживать несколько вариантов, ты можешь выбрать их все».

Ход выполнения задания:

Демонстрируется рисунок (рис. 4) и произносятся фразы, которые описывают страх и тревогу, связанные с войной. Эти фразы направлены на то, чтобы вызвать у ребенка чувство страха и сострадания.



Рис. 4. Стимульный материал к четвертому заданию

По результатам выполнения задания для каждого ребенка составлялся профиль, в котором фиксировались полученные данные в виде буквы или комбинации букв. Каждому ребенку предлагалось при необходимости выбрать несколько вариантов, данные фиксировались в виде порядка букв, отмечались жирным шрифтом и подчеркивались те результаты, которые выражены сильнее.

После обработки результатов применялись следующие критерии оценивания. Доминирующая модальность восприятия: зрительная, слуховая, тактильная или смешанная (зрительно-слуховая, тактильно-зрительная и т.п.). Например, если у ребенка следующие результаты: 1) **РФС**; 2) **РФС**; 3) **РФС**; 4) **РСФ**, то у него доминирует зрительная модальность, и при этом две другие остаются открытыми.

С детьми была проведена диагностическая работа на определение ведущей модальности восприятия по представленной выше методике. Полученные данные представлены в протоколах обследования (Приложение 1, Приложение 2).

Таким образом, анализ всех представленных диагностических методик посредством качественной и количественной обработки результатов, позволил выявить нарушения и определить особенности речевой готовности к овладению чтением детей старшего дошкольного (5-7 лет) и младшего школьного возраста (7-10 лет) с общим недоразвитием речи.

2.1.1. Диагностическая методика исследования модальностей восприятия детей с тяжелыми нарушениями речи

Диагностическая методика состоит из трех блоков:

I – исследование фонематического восприятия;

II – исследование фонематического анализа и синтеза;

III – исследование фонематических представлений.

Данная диагностическая методика, предназначенная для исследования фонематических процессов у детей, использует как устные, так и наглядные материалы. При ее разработке были использованы материалы ведущих специалистов в области речи и языка, таких как Азовой О.И., Волковой Г.А., Елецкой О.В., Лалаевой Р.И., Прищеповой И.В., Филичевой Т.Б. и Чиркиной Г.В.

При затруднениях экспериментатор оказывал детям помощь в виде словесной инструкции: «Послушай еще раз задание», «Посмотри, как делаю я», «Повтори еще раз» и т. п.

I блок – исследование фонематического восприятия

Задание 1. «Квазиомонимы»

Цель: исследование способности детей различать и произносить звуки русского языка.

Инструкция: «Покажи на какой картинке нарисован(а)...».

Речевой и картинный материал: «марка», «майка»; «зуб», «суп»; «бак», «мак»; «ель», «гель»; «плач», «плац»; «цвет», «свет»; «тапки», «шапки»; «мел», «мель»; «точка», «кочка»; «бинт», «винт».

Задание 2. «Поймай [м] в слогах»

Цель: выделение заданного звука в слогах.

Инструкция: «Хлопни в ладоши, если услышишь звук [м] в слогах».

Речевой материал: слоги -ам-, -ма-, -ра-, -му-, -ама-, -ала-, -ара-, -уму-, -ими-.

Задание 3. «Поймай [т] в словах»

Цель: определение заданного звука в словах.

Инструкция: «Хлопни в ладоши, если услышишь звук [т] в словах».

Речевой материал: слова «кот», «нота», «мама», «кофта», «дрова», «ракета», «собака», «сметана», «капитан», «бумага», «автобус».

Критерии оценки заданий:

5 баллов (высокий уровень): ребенок безошибочно выполняет задание, демонстрируя полное его понимание.

4 балла (уровень выше среднего): ребенок допускает незначительные ошибки (добавления, пропуски), которые легко исправляет самостоятельно или с помощью минимальной подсказки педагога.

3 балла (средний уровень): ребенок справляется с заданием частично, демонстрируя понимание принципа, но допускает ошибки более чем в половине случаев.

2 балла (уровень ниже среднего): ребенок испытывает значительные трудности с выполнением задания. Допускает систематические ошибки, не может исправить их самостоятельно, нуждается в постоянной помощи.

1 балл (низкий уровень): ребенок не справляется с заданием, демонстрируя отсутствие его понимания.

II блок – исследование фонематического анализа и синтеза

Задание 1. «Выдели слово»

Цель: определение уровня сформированности простого фонематического анализа.

Инструкция: «Подними карточку-сигнал, когда услышишь в слове [к]».

Речевой материал: слова «окно», «крыша», «дом», «люстра», «щука», «шарфик», «телевизор», «робот».

Задание 2. «Назови звук»

Цель: определение уровня сформированности сложных форм фонематического анализа.

Инструкция: «Назови первый звук в слове... Теперь назови последний звук в слове...».

Речевой материал: слова «*игры*», «*эму*», «*мука*», «*сани*», «*пар*», «*магазин*».

Задание 3. «Назови звуки по порядку»

Цель: определение уровня сформированности сложных форм фонематического анализа.

Инструкция: «Назови по порядку звуки в слове...».

Речевой материал: слова «*дом*», «*шуба*», «*крыша*», «*мимоза*», «*журавли*».

Задание 4. «Сколько звуков в слове»

Цель: определение уровня сформированности сложных форм фонематического анализа.

Инструкция: «Сколько звуков в слове...?».

Речевой материал: слова «*мак*», «*оса*», «*лиса*», «*сова*», «*камыш*», «*яблоко*».

Задание 5. «Какой по счету»

Цель: определение уровня сформированности сложных форм фонематического анализа.

Инструкция: «Какой по счету звук [к] в слове...».

Речевой материал: слова «*кот*», «*мак*», «*точка*».

Задание 6. «Общий звук»

Цель: исследование звукового анализа слова.

Инструкция: «Найди общий звук в словах».

Речевой материал: ряды слов «*дом-сом-окна*»; «*ваза-зонт-зуб*»; «*лес-сад-осы*»; «*лиса-мир-кит*»; «*камыш-шар-шкатулка*».

Задание 7. «Собери слово из звуков»

Цель: определение уровня сформированности фонематического синтеза.

Инструкция: «Послушай звуки и скажи, какое слово получилось».

Речевой материал: звуки и слова [с], [о], [к] – «сок»; [ш], [у], [м] – «шум»; [р], [а], [к] – «рак»; [к], [а], [ш], [а] – «каша»; [р], [у], [к], [а] – «рука»; [у], [т], [к], [а] – «утка»; [п], [о], [л], [к], [а] – «полка»; [т], [у], [ф], [л], [и] – «туфли».

Задание 8. «Помири звуки»

Цель: определение уровня сформированности фонематического синтеза.

Инструкция: «Послушай звуки, они поссорились, а ты их помири так, чтобы получилось слово».

Речевой материал: звуки и слова [м], [ы], [ð] – «дым»; [о], [с], [н] – «нос»; [з], [о], [к], [а] – «коза»; [к], [и], [о], [ч] – «очки»; [о], [л], [т], [с] – «стол»; [к], [у], [л], [ч], [о] – «чулок»; [з], [а], [л], [г], [а] – «глаза»; [р], [о], [п], [т], [о] – «топор».

Критерии оценки заданий:

5 баллов (высокий уровень): ребенок безошибочно выполняет задание, демонстрируя полное его понимание.

4 балла (уровень выше среднего): ребенок допускает незначительные ошибки (добавления, пропуски), которые легко исправляет самостоятельно или с помощью минимальной подсказки педагога.

3 балла (средний уровень): ребенок справляется с заданием частично, демонстрируя понимание принципа, но допускает ошибки более чем в половине случаев.

2 балла (уровень ниже среднего): ребенок испытывает значительные трудности с выполнением задания. Допускает систематические ошибки, не может исправить их самостоятельно, нуждается в постоянной помощи.

1 балл (низкий уровень): ребенок не справляется с заданием, демонстрируя отсутствие его понимания.

III блок – исследование фонематических представлений

Задание 1. «Придумай слово»

Цель: определение уровня сформированности фонематических представлений.

Инструкция: «Придумай слово со звуком [с] в начале слова».

Наглядный материал: предметная картинка – [с].

Задание 2. «Придумай слово»

Цель: определение уровня сформированности фонематических представлений.

Инструкция: «Придумай слово со [а] в конце слова».

Наглядный материал: предметная картинка – [а].

Задание 3. «Подбери слово»

Цель: определение уровня сформированности фонематических представлений.

Инструкция: «Подбери слово, состоящее из ... звуков».

Наглядный материал: карточки с цифрами 3, 4 и схемы слов с обозначением количества звуков.

Критерии оценки заданий:

5 баллов (высокий уровень): ребенок безошибочно выполняет задание, демонстрируя полное его понимание.

4 балла (уровень выше среднего): ребенок допускает незначительные ошибки (добавления, пропуски), которые легко исправляет самостоятельно или с помощью минимальной подсказки педагога.

3 балла (средний уровень): ребенок справляется с заданием частично, демонстрируя понимание принципа, но допускает ошибки более чем в половине случаев.

2 балла (уровень ниже среднего): ребенок испытывает значительные трудности с выполнением задания. Допускает систематические ошибки, не может исправить их самостоятельно, нуждается в постоянной помощи.

1 балл (низкий уровень): ребенок не справляется с заданием, демонстрируя отсутствие его понимания.

2.2. Обследование модальностей восприятия дошкольников и младших школьников с речевыми нарушениями

Протоколы обследования представлены в Приложении 1.

Систематизируем полученные результаты в сводной таблице (табл. 1).

Таблица 1

Обобщенные результаты по протоколам исследования уровней готовности к овладению навыком чтения, письма и модальностей восприятия дошкольников с ТНР

№	Уровень готовности к овладению навыками чтения и письма	Доминирующая модальность восприятия
1	Средний уровень	Зрительная
2	Низкий уровень	Тактильная
3	Низкий уровень	Тактильная
4	Средний уровень	Зрительная
5	Средний уровень	Зрительная
6	Низкий уровень	Слуховая
7	Низкий уровень	Слуховая
8	Средний уровень	Зрительная
9	Средний уровень	Зрительная
10	Низкий уровень	Тактильная
11	Средний уровень	Зрительная
12	Низкий уровень	Тактильная
13	Низкий уровень	Тактильная
14	Низкий уровень	Тактильная

15	Средний уровень	Зрительная
16	Низкий уровень	Слуховая
17	Низкий уровень	Слуховая
18	Низкий уровень	Тактильная
19	Средний уровень	Зрительная
20	Средний уровень	Зрительная
21	Средний уровень	Зрительная
22	Средний уровень	Зрительная
23	Низкий уровень	Тактильная
24	Низкий уровень	Слуховая
25	Низкий уровень	Слуховая
26	Средний уровень	Зрительная
27	Низкий уровень	Слуховая
28	Низкий уровень	Слуховая
29	Средний уровень	Зрительная
30	Низкий уровень	Слуховая

У дошкольников с тяжелыми нарушениями речи отмечаются следующие результаты:

- у 12 испытуемых (56%) доминирует зрительная модальность восприятия и средний уровень готовности к овладению чтением и письмом;
- у 9 испытуемых (22%) доминирует слуховая модальность восприятия и низкий уровень готовности к овладению чтением и письмом;
- у 9 испытуемых (22%) доминирует тактильная модальность восприятия и низкий уровень готовности к овладению чтением и письмом.



Рис. 5. Доминирующие модальности восприятия и уровни готовности к овладению навыками чтения и письма у дошкольников с ТНР

Полученные данные указывают на то, что дошкольники, имеющие тяжелые нарушения речи, воспринимают информацию преимущественно через визуальный канал. При этом тактильная и слуховая модальности могут выступать дополнительными сигнализаторами, что свидетельствует о широком потенциале для развития полимодального восприятия и недостаточной готовности к овладению навыком чтения и письма.

Протоколы исследования представлены в Приложении 2.

Таблица 2

Обобщенные результаты по протоколам исследования модальностей восприятия младших школьников с ТНР

№	Уровень готовности к овладению навыками чтения и письма	Доминирующая модальность восприятия
1	Средний уровень	Зрительная
2	Низкий уровень	Тактильная
3	Низкий уровень	Тактильная

4	Средний уровень	Зрительная
5	Средний уровень	Зрительная
6	Низкий уровень	Слуховая
7	Низкий уровень	Слуховая
8	Средний уровень	Зрительная
9	Средний уровень	Зрительная
10	Низкий уровень	Тактильная
11	Средний уровень	Зрительная
12	Низкий уровень	Тактильная
13	Низкий уровень	Тактильная
14	Низкий уровень	Тактильная
15	Средний уровень	Зрительная
16	Низкий уровень	Слуховая
17	Низкий уровень	Слуховая
18	Низкий уровень	Тактильная
19	Средний уровень	Зрительная
20	Средний уровень	Зрительная
21	Средний уровень	Зрительная
22	Средний уровень	Зрительная
23	Низкий уровень	Тактильная
24	Низкий уровень	Слуховая
25	Низкий уровень	Слуховая
26	Средний уровень	Зрительная
27	Низкий уровень	Слуховая
28	Низкий уровень	Слуховая
29	Средний уровень	Зрительная
30	Низкий уровень	Слуховая



Рис. 6. Доминирующие модальности восприятия и уровни готовности к овладению навыками чтения и письма у младших школьников с ТНР

Полученные данные указывают на то, что младшие школьники, имеющие тяжелые нарушения речи воспринимают информацию преимущественно через визуальный канал. При этом тактильная и слуховая модальности могут выступать дополнительными сигнализаторами, что свидетельствует о широком потенциале для развития полимодального восприятия.

2.3. Анализ результатов обследования и письменных работ детей с нарушениями речевого развития

По предварительному согласованию с родителями в ноябре 2024 года с первоклассниками были проведены диктанты и списывания, направленные на выделение группы дисграфических ошибок. Анализ предоставленных нам

письменных работ учащихся начальных классов показал, что у детей встречаются дисграфические ошибки.

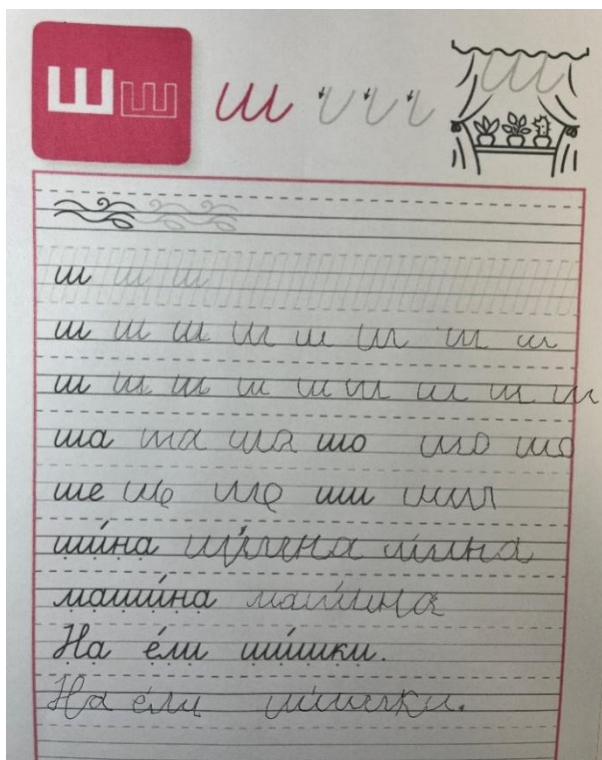


Рис. 7. Письменная работа первоклассника

Полученные результаты протоколов обследования свидетельствуют о различных доминирующих модальностях восприятия у дошкольников и младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. У детей с ТНР зрительная модальность восприятия является наиболее распространенной, что может быть связано с тем, что эти дети используют визуальные сигналы и подсказки для получения и понимания информации. Слуховая и тактильная модальности также имеют место быть, но в меньшей степени.

В целом, каждый тип нарушения связан с определенными изменениями в модальностях восприятия обучающихся. Эти результаты могут быть полезными при определении подходящих методов обучения и обеспечения индивидуальной поддержки для детей с разными нарушениями.

Кроме того, эти результаты также указывают на то, что дети соответствующих возрастных групп и с разными речевыми нарушениями могут предпочитать разные способы получения информации и

взаимодействия с окружающим миром. Изучение модальностей восприятия у детей с тяжелыми нарушениями речи помогает более точно определить их индивидуальные потребности и предпочтения в обучении и коммуникации. Это позволяет разработать более эффективные стратегии поддержки и улучшить обучающую среду для них, с целью максимального использования их потенциала и достижения оптимальных результатов.

ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДПОСЫЛОК ПИСЬМА И ЧТЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

3.1. Цель и задачи коррекционного воздействия по предупреждению нарушений письменной речи у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

Коррекционная работа проводилась на базе филиала № 1 «Тополек» МБДОУ детского сада № 105 города Пензы.

Цель исследования: предупреждение нарушений письма и чтения у дошкольников 5-7 лет с ТНР (ОНР III уровень) посредством включения в коррекционно-логопедическую работу разных модальностей восприятия (визуальной, аудиальной и кинестетической).

Задачи исследования:

- 1) формировать предпосылки к грамотному овладению письмом и чтением;
- 2) учить четко дифференцировать звуки русского языка;
- 3) упражнять в умении различать такие термины и понятия, как «звук» (в т. ч. «твердый/мягкий звук», «глухой/звонкий звук»), «слог», «предложение»;
- 4) формировать навыки составления слогов и чтения слов;
- 5) развивать заинтересованность в фонематическом развитии.

Для реализации подготовительного этапа мы провели беседы с педагогами, родителями и выбрали участников проекта. В целях получения первичных данных изучили и проанализировали речевые карты дошкольников.

Для построения коррекционной работы мы провели диагностику предпосылок к дисграфическим и дислексическим ошибкам у детей 5-7 лет с тяжелыми нарушениями речи. Для этого были использованы методики

Ефименковой Л.Н., Корнева А.Н., Лалаевой Р.И., Чавелевой Н.А. и др. По мнению Корнева А.Н., первичное обследование ребенка с тяжелыми нарушениями речи необходимо проводить на основе выявления этиологии, симптоматики предпосылок к нарушениям чтения и письма.

При первичном обследовании детей старшего дошкольного возраста учитывались индивидуальные особенности каждого ребенка, а именно уровень усвоения знаний, восприятия, состояние слуха, зрения, центральной нервной системы, познавательной и интеллектуальной деятельности.

Обследование проводилось с учетом основных принципов:

- комплексности;
- систематичности;
- самостоятельности;
- проявления инициативности, сообразительности, личностного принципа развития.

Исследование детей старшего дошкольного возраста, склонных к проблемам с чтением и письмом, включало:

- анализ анкетных данных;
- первичный анамнез;
- беседы и опросы педагогов, родителей;
- наблюдение за поведением детей;
- исследование раннего психического, физического и эмоционального развития детей;
- определение речевой и социальной среды ребенка;
- выявление уровня понимания ребенком обращенной речи, понимания значения предметов, анализ навыков самообслуживания и умственной активности;
- исследование фонематического слуха, реагирование на тональность и громкость речи или постороннего шума;

- определение воспроизведения звукоподражания, развития слоговой структуры слова;

- обследование общей моторики и координации движений, тонкой моторики рук.

Рассмотрим более подробно принципы коррекционно-логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста:

- 1) грамотное построение структуры занятия;
- 2) систематизация занятий, регулярное их проведение, в ходе которых происходит закрепление материала;

- 3) принцип всестороннего воздействия;

- 4) индивидуализация подхода при организации коррекционного занятия, а также детальная проработка использования дидактического и наглядного материала;

- 5) соблюдение принципа наглядности, что является важным условием при проведении коррекционных занятий с детьми дошкольного возраста с ТНР;

- 6) переход от простого материала к более сложному, принцип усложнения позволяет более тщательно проводить занятие с детьми данной категории.

3.2. Методические основы профилактики дисграфических и дислексических ошибок у детей 5-7 лет с речевыми нарушениями

В методической литературе выделены три вида коррекционных занятий:

- индивидуальные занятия (главным преимуществом является возможность работы с ребенком один на один, тесный контакт);

– подгрупповые занятия (данный вид занятий позволяет детям организовывать не только самостоятельную работу, но и совместную деятельность с другими детьми);

– фронтальные занятия (представляют собой систему, совмещающую игры, артикуляционную гимнастику, физические занятия и различные логопедические задания устного и письменного характера).

Различные исследователи выделяют следующие особенности логопедической работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи:

1. В первую очередь процесс коррекции нарушений в речевой деятельности должен быть направлен на развитие логических операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения и др. Эти умения крайне важны для формирования звукопроизношения.

2. Необходима коррекция не только фонетико-фонематической, но и лексико-грамматической стороны речи.

3. Важно постепенно вести ребенка от наглядно-действенного и наглядно-образного мышления к словесно-логическому, чтобы заложить основы для успешного овладения речью.

Условия логопедической работы по развитию грамматического строя речи как в пропедевтическом, так и в коррекционном аспекте имеют сходства. Как в том, так и в другом случае содержатся рекомендации, в соответствии с которыми работа должна проводиться по следующим направлениям: развитие морфологического (процессов изменения и образования слов) и синтаксического строя речи (навыков построения словосочетаний, предложений и связного текста).

При разработке методических рекомендаций использовались материалы Венедиктовой Л.В., Ефименковой Л.Н., Зориной С.В., Лалаевой Р.И., Парамоновой Л.Г., Садовниковой И.Н. и Серебряковой Н.В.

Лалаева Р.И. [36] описывает шесть направлений развития грамматических навыков у детей старшего дошкольного возраста: уточнение лексического и грамматического значения слов, формирование парадигмы

словоизменения и словообразования, обучение определению родственных слов, а также развитие языкового анализа и синтеза.

Развитие морфологической системы языка неразрывно связано с освоением структуры предложения. Работа должна заключаться в уточнении и расширении запаса морфологических моделей в их синтаксических связях, развитие компонентов грамматического строя речи должно осуществляться параллельно и последовательно.

На I этапе формируются наиболее продуктивные и простые по семантике формы (беспредложные падежные конструкции имен существительных, согласование имени существительного и глагола настоящего времени 3-го лица в числе), закрепляются наиболее продуктивные словообразовательные модели, проводится обучение связности высказывания.

На II этапе формируются наиболее сложные и менее продуктивные формы словоизменения (понимание логико-грамматических конструкций, предложно-падежные конструкции с именами существительными в косвенных падежах, согласование имен существительных и глаголов прошедшего времени в числе и роде, прилагательных и имен существительных в числе и др.), менее продуктивные словообразовательные модели, умение использовать различные способы связи слов в словосочетаниях и предложениях, средства межфразовой связи.

На III этапе закрепляются грамматические конструкции, такие как использование предлогов с существительными в косвенных падежах, согласование прилагательных с существительными, а также использование притяжательных, указательных и определительных местоимений. Эти конструкции требуют от ребенка более глубокого понимания смысла и владения грамматическими правилами.

Для формирования грамматических обобщений необходимо, чтобы упражнения носили характер наблюдения и сравнения. Формирование операций морфемного анализа необходимо начинать с работы по развитию у

детей старшего дошкольного возраста фонематического слуха. Изначально сравниваются слова с одинаковым формообразующим аффиксом, определяется общая по звучанию часть слов и устанавливается ее значение.

Филичева Т.Б. [70] считает, что учитель-логопед при работе с детьми старшего дошкольного возраста должен выстраивать свою работу в тесном взаимодействии с другими сотрудниками детского сада (учителями-дефектологами, педагогами-психологами, воспитателями, медицинскими работниками). В задачи учителя-логопеда входит проведение диагностического обследования детей, отбор их в специально созданные группы, проведение коррекционно-логопедической работы, общее развитие речи детей старшего дошкольного возраста.

В начале учебного года логопед составляет план работы, в который включаются:

1. Обследование (в первые и последние две недели учебного года).
2. Характеристика обучающихся, их речевого развития, распределение детей по группам.
3. Составление плана работы на год.
4. Составление плана работы логопеда с родителями, педагогами. Логопед должен принимать участие в родительских собраниях, выступать с докладами, отвечать на вопросы людей, которые находятся в непосредственном контакте с детьми старшего дошкольного возраста. Работа логопеда должна быть направлена на пропаганду логопедических знаний, а также знаний о возрастных и психологических особенностях каждого ребенка.
5. Подбор и постоянное обновление логопедического кабинета новейшим дидактическим и наглядным материалом, техническими средствами.
6. Составление плана по самообразованию.
7. Участие в психолого-педагогических консилиумах.

8. Ведение всей сопутствующей работе документации: речевые карты, журнал учета обучающихся, журнал учета посещаемости.

9. Составление годового отчета по итогам логопедической работы.

Беткер Л.М. [7] утверждает, что работа логопеда должна строиться на следующих основных принципах:

- 1) принципе системного подхода;
- 2) принципе зоны ближайшего развития;
- 3) интеграции сенсорных систем;
- 4) развития высших психических функций;
- 5) принципе деятельностного подхода;
- 6) позитивного подкрепления;
- 7) логопедических принципах:
 - речевого развития;
 - тесной связи речи и мышления;
 - системного строения речи.

Содержание подгрупповых занятий, по утверждению Беткер Л.М., строится по определенным этапам:

1. Коррекция фонетико-фонематической стороны речи.
2. Коррекция лексико-грамматического строя речи.
3. Коррекция умения строить связное высказывание.
4. Коррекция зрительно-моторной координации.

По мнению Визель Т.Г. [14], работа логопеда включает в себя и психологическую составляющую, которая осуществляется в двух направлениях:

- 1) теоретические знания;
- 2) практические умения.

Это утверждение подразумевает, что логопед должен знать теоретические основы логопсихологии и особенности детей с речевыми нарушениями, владеть методам психодиагностики и психокоррекции, а также

психологического консультирования, быть готовым к реализации данных умений.

3.3. Сенсорное развитие как основа подготовки дошкольников с ТНР к овладению письменной речью

3.3.1. Развитие модальностей восприятия

В коррекционной работе с детьми, имеющими трудности с восприятием, используют моносенсорную подачу информации, то есть информацию подают преимущественно через одну ведущую модальность.

Моносенсорная подача информации в индивидуальной работе с ребенком более гибкая, при большом количестве детей целесообразнее реализовывать подгрупповую форму работы по ведущей модальности восприятия воспитанников.

Способы развития модальностей восприятия.

Развитие модальностей восприятия происходит с помощью мономодальной подачи информации, то есть через один ведущий канал восприятия.

1. Развитие зрительного восприятия у детей осуществляется с помощью визуальных опор (картинок, схем, моделей), игр и дидактических упражнений. Специальные фразы («смотрите», «наблюдайте») помогают ребенку сосредоточиться на зрительной информации.

2. Развитие слухового восприятия происходит через звуковые образы и ассоциации. Методы включают различные звуковые опоры: интонационно выразительные объяснения педагога, игры и упражнения на слуховое внимание и память, музыкальные фрагменты, природные шумы, шумовые игрушки и звуковые сигналы.

При развитии слухового восприятия используются вербальные обращения, акцентирующие внимание на звуках («послушайте», «слушай»,

«скажите», «произнесите»), а также описывающие звуки («шуршать», «громко», «тихо», «в полный голос»). Оценка деятельности проводится с помощью звуковых сигналов: задорная мелодия – за правильный ответ, заунывная – за ошибку.

3. Развитие тактильно-кинестетического восприятия происходит через практические действия и манипуляции с предметами, что позволяет усваивать информацию через тактильные и двигательные ощущения.

Для развития тактильно-кинестетического восприятия используются разные методы: объемные модели для осязания, мимика и жесты в объяснениях, пальчиковые игры, динамические упражнения, самомассаж, логоритмика и творческая деятельность (конструирование, рисование, письмо). Вербальное сопровождение включает глаголы, связанные с осязанием и движением («возьмите», «почувствуйте», «заденьте», «потрогайте»).

Оценивается деятельность ребенка с использованием тактильных сигналов: поглаживание, пожимание руки. Также в качестве награды используются объемные предметы (например, трафарет солнышка).

Для совершенствования межанализаторной связи применяется мультисенсорная подача информации, то есть одновременное воздействие на несколько каналов восприятия.

Развитие сенсорных модальностей восприятия у детей старшего дошкольного возраста включает в себя развитие способности воспринимать информацию через различные модальности. В процессе деятельности дошкольники укрепляют взаимодействие неведущих модальностей. Также дети осваивают сенсорные эталоны, учатся различать форму, цвет и величину предметов, а также выполнять сложные глазомерные действия.

В процессе обучения детей дошкольного возраста развивается их аналитическое восприятие через умение анализировать сочетания цветов, определение форм предметов и измерение величин. Для улучшения сенсорных способностей детей старшего дошкольного возраста предлагается

использовать разнообразные игры и упражнения. Например, игра под названием «Чудесный мешочек» способствует развитию тактильных ощущений. В этой игре детям предлагается потрогать предметы различных форм, величин и фактур, которые находятся в мешочке, и без подсматривания найти нужный предмет.

Для успешного обучения детей важно учитывать их сенсорные особенности. Поэтому использование цветных иллюстраций, готовых схем и доски с зрительными образами на занятиях становится необходимым. Эти методы помогут педагогам избежать трудностей и укрепить основу знаний у детей, особенно визуально мыслящих.

Мультисенсорный метод развития межанализаторных связей у детей предполагает одновременное воздействие на слух, зрение и осязание с помощью практических действий. Вербальные обращения и способы оценки при мультисенсорном подходе адаптируются к особенностям ребенка, включая его ведущую модальность.

1. Методика формирования каналов переработки информации.

Развитие каналов переработки информации достигается с помощью специальных заданий, которые активизируют разные полушария мозга и поочередно «вещают» информацию через левополушарный и правополушарный способы переработки (табл. 3).

Примерный образец формирования каналов переработки информации на коррекционном занятии с вовлечением разных высших психических функций

Вовлекаемые ВПФ	Способы переработки информации	
	правополушарный	Левополушарный
внимание	непроизвольное	Произвольное
восприятие объектов	глобализация видимых объектов, объединение их в категории	изолированное восприятие объектов, их классификация
восприятие картин	восприятие общего содержания картин	проникновение в детали изображения картин
восприятие пространства	восприятие пространственных отношений предметов	формирование понятий о времени, пространстве, причинности
восприятие музыки	восприятие мелодии	понимание смысла музыкальных произведений
память	непроизвольное запоминание	произвольное запоминание
мышление	интуитивное, эмоционально-образное, пространственное	знаковое, рационально-логическое, речевое
речь	восприятие темпа, мелодии речи, выразительности голоса	понимание смысла слов

2. Методика развития межполушарной связи.

Эффективное межполушарное взаимодействие достигается путем мультисенсорной подачи информации и применения индуктивного и дедуктивного методов обучения. Мультисенсорный подход задействует

зрение, тактильные ощущения, слух и движение, что способствует более глубокой переработке информации. Индукция (от частного к общему) и дедукция (от общего к частному) развивают аналитические и синтетические способности мозга. Сочетание этих методов укрепляет связи между полушариями, повышая эффективность когнитивных процессов и способствуя успешному усвоению знаний.

3. Методика развития зрительно-пространственной координации.

Развитие зрительно-пространственной координации тесно связано с межполушарными связями, то есть с взаимодействием между левым и правым полушарием. Левое полушарие отвечает за логическое мышление, язык, последовательность действий. Правое полушарие – за пространственное восприятие, творчество, интуицию. Зрительно-пространственная координация требует сочетания логического мышления (левое полушарие) и пространственного восприятия (правое полушарие) и способствует укреплению межполушарных связей.

Пример фрагментов занятия с использованием индукции и дедукции.

1. Материал: картина «Зимние забавы».

Индукция.

Цель: развитие наблюдательности, аналитических способностей, формирование общего восприятия сюжета.

Дети рассматривают картину, описывают отдельные детали, указывают на предметы и персонажей, анализируют центральную часть картины, делают выводы о главном действии, формулируют общее представление о сюжете картины.

Дедукция.

Цель: развитие синтетических способностей, пространственного воображения, углубление понимания сюжета.

Дети рассматривают картину, делятся своими впечатлениями от просмотра картины, описывают атмосферу и детали (снег, холод, смех детей,

звук санок), анализируют отдельные детали картины, связывая их с общей атмосферой и сюжетом.

В этом примере индукция используется в первом фрагменте, чтобы затем перейти к дедуктивному анализу во втором фрагменте.

2. Игра «Угадай зимнюю забаву».

Индукция.

Название: «Угадай по деталям».

Цель: развивать способность делать выводы из отдельных деталей.

Педагог предлагает детям угадать зимнюю забаву по представленным предметам (картинкам или реальным предметам).

Дедукция.

Название «Угадай по движениям».

Цель: развивать способность анализировать движения и определять их значение.

Педагог показывает детям движения, характерные для зимних забав. Дети должны угадать, что он изображает.

Таким образом, разнообразие упражнений на коррекционном занятии, включающее работу с разными каналами восприятия (слуховым, зрительным, двигательным), поможет детям лучше усвоить учебный материал.

3.3.2. Развитие устной речи как профилактика нарушений письма и чтения

В процессе логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи, а также с разными преобладающими модальностями восприятия, большое внимание уделяется предотвращению предпосылок к нарушениям чтения и письма. Методы профилактики данных нарушений во многом совпадают и базируются на сходных механизмах. Основная цель формирующего

эксперимента – предотвратить уже существующие факторы, которые способствуют возникновению нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Логокоррекционная работа по профилактике нарушения чтения и письма в группах с общим недоразвитием речи рассчитана на два года:

1 год – безбуквенный период;

2 год – буквенный период.

На безбуквенном этапе обучения, когда дети еще не знакомы с буквами, крайне важно развивать у них интерес к познанию и обучению. Именно развивающие и дидактические игры являются отличным инструментом для этого.

Мы разработали систему творческих упражнений для старших дошкольников, чтобы помочь им освоить искусство анализа прочитанного педагогом произведения. В современном образовании важно отказаться от пассивного обучения и использовать активные методы, которые побуждают детей к самостоятельной мыслительной деятельности. Мы опираемся на эвристический подход, где дети сами делают открытия, и учитываем индивидуальные особенности каждого ребенка.

Учимся думать и говорить правильно с помощью упражнения «Ошибка героя», которое помогает детям научиться думать логично, выявлять ошибки в действиях и находить правильное решение. Развивает логическое мышление: дошкольники учатся строить логическую цепь рассуждений, анализировать ситуацию и делать выводы. Активизирует мышление: упражнение заставляет детей думать самостоятельно, ставить вопросы и искать ответы. Учит решать проблемы: воспитанники обучаются создавать алгоритмы действий и решать творческие и поисковые задачи. Предотвращает речевые трудности: правильное понимание логики и последовательности слов способствует предотвращению возникновения артикуляционно-акустической дисграфии и дислексии.

Упражнение «Когда предметы мечтают»: развиваем воображение и речь. Это волшебное упражнение позволяет детям посмотреть на мир с новой стороны и формирует их творческие способности. Развивает воображение: дети учатся сочинять истории и представлять себе, о чем могут мечтать окружающие предметы. Формирует умение выдвигать гипотезы: задавать вопросы, строить догадки и находить ответы. Учит устанавливать причинно-следственные связи: дошкольники обучаются понимать, почему что-то происходит, и как одно событие может влиять на другое. Предотвращает речевые нарушения: развивая воображение и логическое мышление, упражнение способствует правильному пониманию и употреблению слов.

Упражнение «Перевернем сказку»: учимся думать и говорить правильно. Эта увлекательная игра заставляет детей думать нестандартно и придумывать новые истории. Дошкольники учатся выбирать важную информацию из текста и понимать, что делает сказку такой, какая она есть; представлять себе, что было бы, если бы герои поступили по-другому. Развивая умение анализировать текст и строить логические связи, упражнение способствует предотвращению проявлений фонематической дислексии.

Упражнение «Волшебные трансформации» позволяет детям придумать новые истории и переосмыслить знакомые сказки. Воспитанники учатся придумывать новые сюжетные линии и представлять себе, как волшебный предмет может изменить жизнь героя; выделять главные события в сказке и предсказывать, как волшебный предмет может изменить их ход. Развивая воображение и логическое мышление, упражнение способствует правильному пониманию и воспроизведению текста, что помогает предотвратить появление акустической дисграфии и дислексии.

«Шагаем по тексту» – интересное упражнение, которое помогает детям глубоко погрузиться в прочитанный текст и понять его смысл. Дошкольники учатся задавать вопросы к тексту, находить ответы и делать

выводы; выделять важные части текста и устанавливать связи между ними. Развивая умение анализировать текст и строить логические связи, упражнение способствует предотвращению появления оптической дисграфии.

Упражнение «Говорим по кругу» позволяет детям учиться высказывать свои мысли и делиться впечатлениями от прочитанного. Воспитанники обучаются построению фразы, выражению своих мыслей с ясностью и четкостью, слушанию друг друга и поддержанию разговора; выделять главные события в тексте, характеризовать героев и анализировать их поступки. Развивая умение строить грамматически правильные высказывания и выражать свои мысли письменно, упражнение способствует предотвращению возникновения аграмматической дислексии.

Упражнение «Я – учитель» – это веселое и полезное упражнение, которое помогает детям научиться самостоятельно анализировать прочитанное и строить логические цепочки. Ребенок учится выделять главные идеи текста и формулировать вопросы, которые помогут лучше понять его смысл; выбирать самую важную информацию из прочитанного и составлять сводки о сюжете, главных героях или действиях. Развивая умение понимать структуру текста и строить логические цепочки, упражнение способствует предотвращению появления оптической дисграфии и дислексии.

Упражнение «Вопросник» – это увлекательная игра, которая помогает детям научиться задавать правильные вопросы, находить ответы в тексте и строить логические цепочки. Развивая умение понимать структуру текста, упражнение способствует предотвращению возникновения артикуляторно-акустической дисграфии.

Упражнение «Ты мне, я – тебе» – это веселое упражнение, в котором дети учатся задавать вопросы друг другу и находить ответы в прочитанном тексте. Дети обучаются строить диалог, слушать друг друга и отвечать на вопросы. Логопед готовит карточки с вопросительными словами: «Кто?»,

«Что?», «Где?», «Когда?», «Как?», «Почему?», «Для чего?», «Каким образом?». Дети работают в парах и по очереди задают вопросы по прочитанному тексту, используя вопросительные слова с карточек. Упражнение препятствует возникновению аграмматической дисграфии.

Мы разработали и провели серию из пяти логопедических занятий, нацеленных на развитие у детей творческого мышления и логических познавательных умений, а также на предотвращение возникновения разных видов дисграфии и дислексии. В структуру занятия мы включали упражнения, направленные на развитие логических действий и творческие задания, основанные на анализе художественных текстов. Благодаря включению этих творческих и логических заданий в логопедические занятия, дошкольники продемонстрировали значительные улучшения в своих коммуникативных навыках.

Если мы хотим, чтобы дети легко и с удовольствием освоили письмо и чтение, важно сделать так, чтобы они сами захотели учиться. Воспитанники должны понимать, зачем им нужно учиться писать и читать, и видеть в этом интересную и полезную задачу. Важно заранее развить у ребенка необходимые навыки: умение делить слова на части (слоги и звуки); умение определять первый и последний звук в слове; умение делить слова на слоги. Важно предлагать детям разнообразные упражнения, которые помогут им освоить письмо и развить тонкую моторику рук. При правильно организованном учебном процессе и комплексном подходе к обучению письму и чтению дошкольники с успехом преодолеют все трудности и научатся писать и читать легко и красиво.

Если мы не обратим внимание на первые трудности с письмом и чтением у ребенка и не поможем ему вовремя, проблемы могут стать более серьезными. Ошибки при чтении и письме могут превратиться в стойкие нарушения речи, такие как дисграфия и дислексия.

Чтобы дети легко и красиво писали, важно развивать у них тонкую моторику рук и зрительно-двигательную координацию.

Несколько полезных упражнений:

1. Выполнение тонких движений руками, например, пальчиковые игры, лепка из пластилина, сбор мозаики.
2. Подражание движениям, используя стихи и пальчиковые игры, чтобы развить координацию и ритм.
3. Зрительный контроль за движениями рук.
4. Рисование разных линий: округлых, прямых, наклонных, вертикальных, горизонтальных, волнистых, разной длины и толщины.
5. Рисование по трафарету знакомых предметов, дорисовывая недостающие детали.
6. Пропись букв ручкой, мелом, фломастерами, пальцем на песке.
7. Раскрашивание и штриховка.

Наша цель – сделать обучение грамоте увлекательным и эффективным для детей. Мы хотим, чтобы они не просто учили буквы, но и развивали свои умственные способности, учились думать, запоминать и выражать свои мысли. Для этого мы используем упражнения, которые помогают развивать речемыслительную деятельность, речеслуховую память, улучшать зрительное и слуховое восприятие и внимание, тренировать костно-мышечные ощущения.

Важно помнить, что каждый ребенок – это маленький исследователь, который любит учиться играя. Наши упражнения помогают детям погрузиться в мир слов и предложений, которые мы используем как основной материал для обучения грамоте. Это позволяет детям увидеть связь между звуками, буквами, словами и их значениями.

Чтобы дети могли правильно говорить и понимать речь, важно научить их различать звуки, особенно похожие друг на друга, например, гласные первого и второго ряда.

В качестве примера реализации коррекционной работы представляем проект «Профилактика дисграфических и дислексических ошибок у детей 5-7 лет с тяжелыми нарушениями речи».

ПРОЕКТ КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ «ПРОФИЛАКТИКА ДИСГРАФИЧЕСКИХ И ДИСЛЕКСИЧЕСКИХ ОШИБОК У ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ»

Целевая аудитория проекта: 30 воспитанников 5-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня, имеющих статус ОВЗ (ТНР) филиала № 1 «Тополек» МБДОУ детского сада № 105 города Пензы.

Цель проекта: предупреждение нарушений письма и чтения у дошкольников 5-7 лет с ТНР посредством включения в коррекционно-логопедическую работу разных модальностей восприятия (визуальной, аудиальной и кинестетической).

Планируемые результаты:

- формирование предпосылок к грамотному овладению письма и чтения;
- четкая дифференциация звуков русского языка;
- умение различать такие термины и понятия, как «звук» (в т. ч. «твердый/мягкий звук», «глухой/звонкий звук»), «слог», «предложение»;
- навыки составления слогов и чтения слов;
- заинтересованность в фонематическом развитии.

Применяемые технологии:

А) технология визуальной, аудиальной и кинестетической модальностей восприятия.

Этапы проекта:

Подготовительный этап (с «01» ноября 2022 г. по «12» декабря 2022 г.)

А) организация бесед с педагогами, привлеченными в проект, относительно проблематики исследования;

Б) анализ личных дел и карт развития (речевых карт) детей 5-7 лет, принимающих участие в проекте;

В) изучение и анализ коррекционно-развивающих и специальных программ психолого-педагогической и логопедической направленности;

Г) знакомство с обследуемыми детьми с речевыми нарушениями (проведение бесед игр на знакомство);

Д) подготовка к проведению исследования модальностей восприятия обследуемых детей с речевыми нарушениями;

Е) обследование модальностей восприятия детей с речевыми нарушениями;

Ж) анализ результатов обследования детей с нарушениями речевого развития.

Стимульный материал:

А) чек-лист с вопросами для беседы с педагогами, привлеченными в проект;

Б) практический материал для проведения логопедического обследования детей с нарушениями речевого развития.

Планируемые результаты:

А) сбор данных по результатам проведения беседы с педагогами и другими специалистами, привлеченными в проект;

Б) понимание специфики и особенностей содержания коррекционно-развивающих и специальных программ для работы с детьми с речевыми нарушениями;

В) получение материалов обследования детей с нарушениями речи;

Г) список необходимой специальной литературы по обозначенной проблеме проекта;

Д) подготовка теоретического, практического (стимульного) и методического материала для реализации проекта.

Применяемые методы: метод беседы, диагностика, метод интерпретации (математическая статистика), анализ, обобщение, изучение литературы.

Риски:

А) отсутствие детей обследуемой группы в дошкольном образовательном учреждении по причине болезни или по иной причине;

Б) карантинные меры, принятые законодательством, в период обострения сезонных заболеваний (ОРВИ, ОРЗ, ГРИПП);

В) отказ родителей от обследования ребенка.

Основной этап (с «01» февраля 2023 г. по «01» ноября 2024 г.)

А) организация коррекционно-развивающей работы по преодолению трудностей в овладении навыками письма и чтения с детьми 5-7 лет с ТНР;

Б) организация с детьми первого занятия по проектной деятельности с использованием технологии визуальной модальности восприятия;

В) организация с детьми второго занятия по проектной деятельности с использованием технологии аудиальной модальности восприятия;

Г) организация с детьми третьего занятия по проектной деятельности с использованием технологии кинестетической модальности восприятия.

Стимульный материал:

А) конспекты занятий;

Б) практический материал для проведения занятий.

3. Заключительный этап (с «01» ноября 2024 г. по «01» декабря 2024 г.)

А) интерпретация результатов работы в рамках проектной деятельности;

Б) экспертиза проведенной проектной работы;

В) формулировка выводов и составление списка рекомендаций по дальнейшей работе в рамках темы исследования.

Начинать обучение фонематическому анализу и синтезу (умению разделять слово на звуки и складывать звуки в слова) лучше с помощью проговаривания. Но не стоит задерживаться на этом способе долго. Важно постепенно вводить более сложные задания, которые требуют от детей не только слушать, но и запоминать звуки, узнавать их в словах.

3.4. Результаты обучающего эксперимента

По завершении коррекционной работы мы провели диагностику с целью выявления предпосылок к возникновению дисграфических и дислексических ошибок у детей 5-7 лет с ТНР (общим недоразвитием речи III уровня) филиала № 1 «Тополек» МБДОУ детского сада № 105 г. Пензы в период с 14.10.2024 г. по 26.11.2024 г. Для этого были использованы методики Ефименковой Л.Н., Корнева А.Н. и Лалаевой Р.И.

По результатам выполнения первого блока заданий, направленного на изучение фонематического восприятия у детей 5-7 лет с тяжелыми нарушениями речи, были получены следующие результаты.

Первый блок диагностики состоял из трех заданий. С первым заданием не справились 10 обучающихся, дети с трудом различали слова, требовалась помощь педагога. В полной мере с заданием справились 20 дошкольников, они находили нужные парные картинки из предложенных слов («марка» – «майка», «зуб» – «суп»).

Второе и третье задание были направлены на развитие фонематического слуха у дошкольников. С данными заданиями справились 15 дошкольников, отмечается замедленная реакция на выполнение.

Для эффективной борьбы с предпосылками к возникновению дислексии и дисграфии важно внедрить методы профилактики в повседневную практику обучения. Учителя-логопеды и воспитатели должны интегрировать предупреждение этих нарушений в разнообразные занятия. Устранение причин, способствующих возникновению нарушений в устной и письменной речи, является основой профилактики. Предупреждение вторичных и третичных нарушений речи основано на исключении из жизни ребенка всех неблагоприятных последствий, которые могут возникнуть.

Путем систематической практики коррекционных упражнений удалось существенно увеличить вероятность успеха у детей в будущем при обучении

грамоте. После повторного обследования было замечено снижение числа нарушений и склонности к появлению дисграфии на фоне моторных проблем, а также аграмматической дисграфии и дислексии.

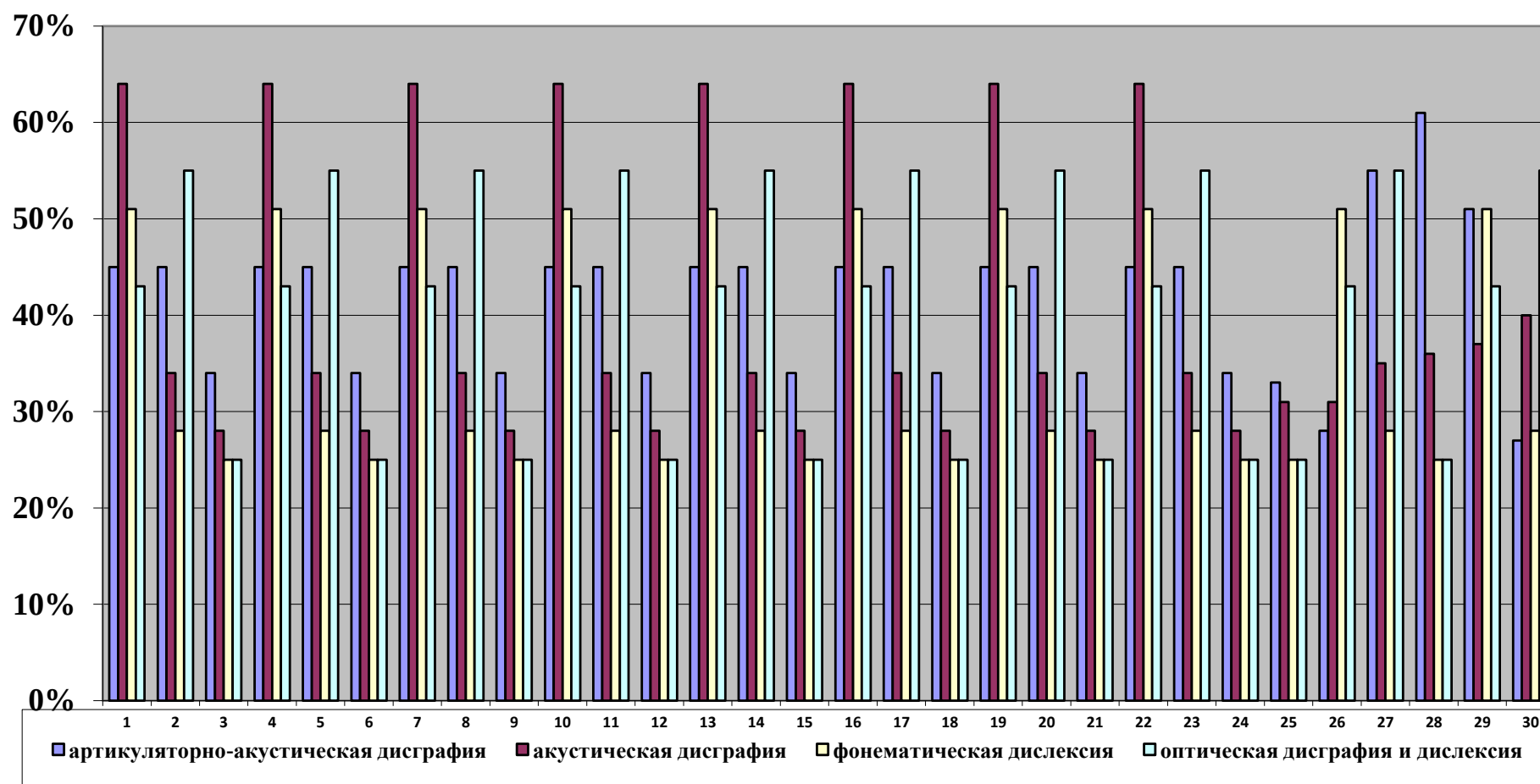


Рис. 8. Предрасположенность к нарушениям письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

В результате анализа данных диаграммы (рис. 8) было обнаружено, что благодаря коррекционно-логопедической работе над формированием предпосылок к дальнейшему успешному овладению чтением и письмом с учетом работы над разными видами модальностей уровень предрасположенности к появлению определенных видов дисграфии и дислексии у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи значительно сократился. У большинства детей улучшилось умение определять часто встречающийся звук на слух. Дошкольники стали более уверенно выполнять задания и самостоятельно исправлять ошибки, лучше различать слоги с парными согласными. Некоторые дети еще допускают ошибки, но они стали встречаться реже, и дошкольники могут самостоятельно их исправлять. У некоторых воспитанников улучшилось умение различать слова-квазимонимы (слова, звучащие похоже, но имеющие разное значение).

Все дети стали успешно различать оппозиционные фонемы, что является хорошим результатом. Некоторые дети допускали ошибки, но самостоятельно их исправляли. Это говорит о том, что дошкольники начинают критически оценивать свои действия и самостоятельно стремятся к правильному решению. Увеличение темпа выполнения заданий говорит о том, что дети становятся более уверенными в своих знаниях и навыках.

Воспитанники стали более уверенно выделять звуки в словах. Некоторые начали выполнять задания самостоятельно. У троих из десяти уже получилось правильно определить количество слогов в словах. Некоторые дети уже способны самостоятельно исправить свои ошибки. Это говорит о том, что они начинают критически оценивать свои действия и стремятся к правильному решению.

Вся группа детей демонстрирует значительный прогресс, приближаясь к идеальному выполнению заданий. Программы, используемые с этой группой, эффективны для развития тонкой моторики рук.

Дети показывают прогресс в развитии речи, особенно в области фонематического слуха и восприятия, лексико-грамматических навыков, а также в развитии самостоятельной речи. Наблюдается улучшение в определении количества слогов и слов, выделении звуков в словах. Упражнения на морфологию, словообразование и лексику привели к расширению словарного запаса и улучшению формирования грамматических конструкций. Дети стали более уверенно выражать свои мысли, используя более разнообразный словарный запас. Наблюдается переход от простых предложений к сложным. Некоторые нарушения фонематического восприятия требуют дальнейшей коррекции. Дети допускают лексические замены, испытывают трудности в образовании существительных и прилагательных. Необходимо стимулировать использование сложных предложений.

Для профилактики нарушений письменной речи важно обеспечить непрерывность коррекционно-педагогического процесса, установив тесное взаимодействие между логопедами и учителями как в дошкольных организациях, так и в начальной школе.

У первоклассников, с которыми было проведено наше обучение, отмечается уменьшение количества дисграфических ошибок зрительного и слухового характера.

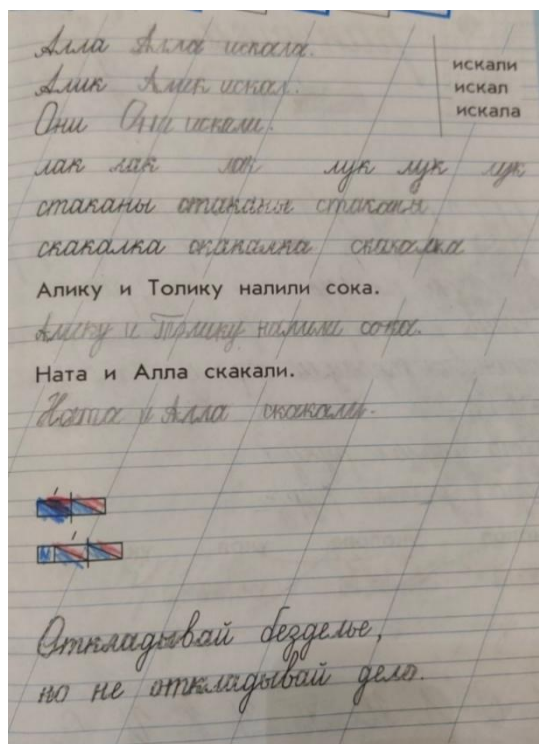


Рис. 9. Письменная работа первоклассника после проведенного обучающего эксперимента в детском саду

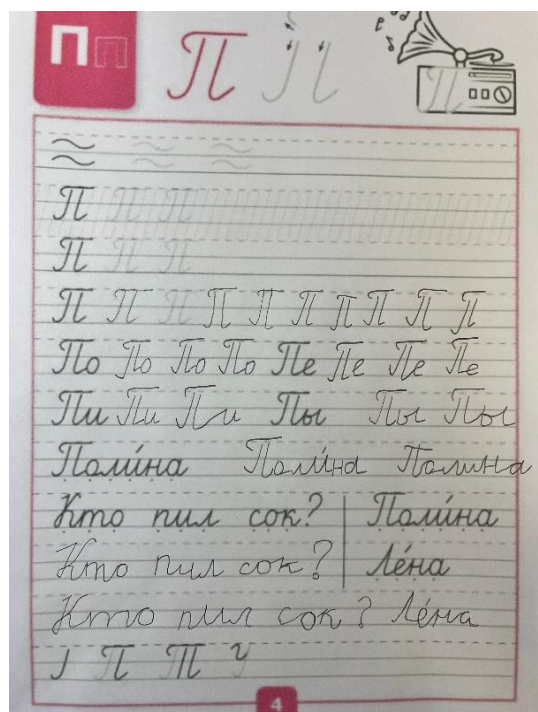


Рис. 10. Письменная работа не участвующего в обучающем эксперименте первоклассника

У детей наблюдаются выраженные трудности с экспрессивной речью, которая требует постоянной поддержки и стимуляции со стороны взрослых. Внимательность неустойчива, быстро истощается, произвольное внимание находится на уровне ниже среднего, а планирование собственной деятельности вызывает сложности. Темп деятельности нестабилен, часто наблюдается его снижение в процессе работы. Наблюдаются вторичные нарушения эмоциональной сферы, что связано с текущими речевыми проблемами. Воспитанники испытывают трудности с усвоением социального опыта и овладением эмоциональным словарем. У них возникают проблемы с осознанием эмоций.

Дети, несмотря на правильное произнесение изолированных звуков, допускают ошибки при употреблении их в словах, словосочетаниях и предложениях. Наиболее часто встречаются следующие виды нарушений:

1. Недифференцированное произнесение свистящих, шипящих и сонорных звуков. Один звук может заменяться другими звуками из той же или близкой фонетической группы. Например, [с'] может заменяться на [с] или [ш].

2. Замена некоторых звуков другими, более простыми по артикуляции. Например, сонорные звуки могут заменяться на другие сонорные звуки, свистящие и шипящие – на другие свистящие и шипящие.

3. Нестойкое употребление звука. В разных словах один и тот же звук может произноситься по-разному.

4. Смешение звуков. Ребенок правильно произносит звук изолированно, но заменяет его в словах и предложениях. Часто это касается свистящих, шипящих, сонорных звуков, а также [л'], [г], [к], [х].

Таким образом, подчеркнем, что устная речь у детей с общим недоразвитием речи формируется по своему особому пути и характеризуется рядом трудностей. Самостоятельно преодолеть обозначенные трудности ребенок не может, ему требуется своевременная логопедическая помощь.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью данного исследования являлось выявление взаимосвязи между уровнем развития зрительного, слухового, тактильного и кинестетического восприятия и результативностью логопедической работы, направленной на преодоление речевых нарушений у детей младшего школьного возраста с ТНР.

Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи:

1. Проанализировать специальную литературу по формированию процесса чтения и письма у детей с ТНР с разными модальностями восприятия.
2. Исследовать письменную речь детей с нарушениями речевого развития с учетом модальностей их восприятия.
3. Провести сравнительный анализ и оценку изучения особенностей модальностей восприятия детей с тяжелыми нарушениями речи.
4. Выработать систему профилактики и коррекционной работы по формированию предпосылок к письму и чтению дошкольников с ТНР, имеющих разные модальности восприятия и проведение коррекционной работы.
5. Оценить результаты коррекционно-логопедической работы по формированию предпосылок к чтению и письму.

В ходе теоретического анализа литературы были рассмотрены современные представления о роли сенсорного восприятия в развитии речи и познавательной деятельности, а также особенности сенсорно-перцептивной сферы у детей с ТНР.

Экспериментальное исследование, проведенное на базе филиала № 1 «Тополек» МБДОУ детского сада № 105 г. Пензы, позволило установить, что дети с более высоким уровнем развития фонематического слуха демонстрируют лучшие результаты в коррекции звукопроизношения.

Полученные результаты подтверждают значимость комплексного подхода к логопедической коррекции детей с ТНР, учитывающего особенности функционирования различных анализаторных систем. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных данных для разработки и внедрения дифференцированных логопедических программ, направленных на оптимизацию сенсорного развития младших школьников с ТНР и повышение эффективности коррекционной работы.

На основании проведенного исследования можно сделать вывод о том, что подтвердилась гипотеза о успешном формировании предпосылок к овладению письмом и чтением детьми с тяжелыми нарушениями речи, имеющими разные ведущие модальности восприятия при грамотной организации логопедической работы на основе сенсорного опыта и сенсорных предпочтений, а также новейших учебных разработок.

Результаты диссертационного исследования могут быть использованы в практике работы логопедов, дефектологов, психологов, а также в системе подготовки педагогических кадров.

Перспективы дальнейших исследований в данной области связаны с изучением влияния сенсорной интеграции на эффективность логопедической коррекции детей с ТНР, разработкой новых диагностических методик для оценки сенсорно-перцептивного развития и созданием инновационных логопедических технологий, основанных на использовании мультисенсорного подхода.

В целом, данное исследование вносит вклад в развитие теории и практики логопедии, расширяя представления о роли сенсорного восприятия в процессе коррекции речевых нарушений у детей с ТНР и определяя перспективные направления дальнейших научных поисков в данной области.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амелина, Е.Г. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / Е.Г. Амелина. – М.: Генезис, 2020. – 184 с.
2. Андреева, Н.В. Сенсорное развитие в раннем возрасте посредством дидактических игр / Н.В. Андреева, М.Н. Пьянова, И.Н. Репина // Символ науки, 2020. – № 12-2. – С. 77-78. [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/sensornoe-razvitie-v-rannem-vozhraсте-posredstvom-didakticheskikh-igr/viewer> (дата доступа 09.10.2024)
3. Арпентьева, М.Р. Психосоциальное сопровождение лиц с ОВЗ и их семей: монография / М.Р. Арпентьева. – М.: Лань, 2022. – 252 с.
4. Архипова, Е.Ф. Если у ребенка общее недоразвитие речи / Е.Ф. Архипова // Современное дошкольное образование, 2017. – № 1. – 388 с.
5. Бакушинский, А.В. Линейная перспектива в искусстве и зрительном восприятии реального пространства / А.В. Бакушинский. – М.: Планета музыки, 2023. – 253 с.
6. Баряева, Л.Б. Стимуляция сенсорноперцептивного развития в структуре готовности к школьному обучению детей с тяжелыми нарушениями речи / Л.Б. Баряева, Л.В. Лопатина // Специальное образование, 2023. – № 3 (71). – С. 71-83. [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/stimulyatsiya-sensornopertseptivnogo-razvitiya-v-strukture-gotovnosti-k-shkolnomu-obucheniyu-detey-s-tyazhelymi-narusheniyami-rechi/viewer> (дата доступа 04.04.2024)
7. Беткер, Л.М. Использование опыта моделирования специальных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в подготовке педагогов к реализации инклюзивного образования / Л.М. Беткер // Научное обеспечение системы повышения

квалификации кадров, 2022. – № 2. – С. 60-66. [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-opyta-modelirovaniya-spetsialnyh-usloviy-dlya-obuchayuschihsya-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-podgotovke> (дата доступа 12.11.2023)

8. Беребенщиков, В.А. Общая психология: психология восприятия. Учебное пособие / В.А. Беребенщиков. – М.: Юрайт, 2019. – 184 с.

9. Бизюк, А.П. Нейропсихология. Учебное пособие / А.П. Бизюк. – М.: Инфра-М, 2021. – 539 с.

10. Боякова, Е.В. Педагогические аспекты развития художественного восприятия и мышления детей и юношества посредством декоративно-прикладного искусства / Е.В. Боякова, О.И. Радомская // Гуманитарное пространство, 2019. – № 4 (113). – С. 62-67. [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-aspekty-razvitiya-hudozhestvennogo-vozpriyatiya-i-myshleniya-detey-i-yunoshestva-sredstvami-dekorativno-prikladnogo/viewer> (дата доступа (13.11.2024)

11. Бурба, М.А. Особенности формирования навыка чтения у дошкольников с общим недоразвитием речи / М.А. Бурба, А.В. Джафарова, Л.В. Калашникова // Инновационная наука, 2021. – № 12-1. – С. 80-81. [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-navyka-chteniya-u-doshkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi/viewer> (дата доступа 02.02.2024)

12. Бутина, А.А. Педагогические методы, приема взаимодействия с детьми с ОВЗ / А.А. Бутина, Л.П. Сенченко, А.А. Ионина // Международный научный журнал «Инновационная наука», 2023. – № 5-1. – С. 98-100. [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-metody-priyomy-vzaimodeystviya-s-detmi-s-ovz/viewer> (дата доступа 17.05.2024)

13. Волковская, Т.Н. Логопсихология: учебник для вузов / Т.Н. Волковская, И.Ю. Левченко. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 190 с.

14. Визель, Т.Г. Основы нейропсихологии. Теория и практика / Т.Г. Визель. – М.: АСТ, 2022. – 544 с.
15. Визель, Т.Г. Особенности коррекционной работы при нарушениях восприятия речи на слух / Т.Г. Визель // Самарский научный вестник, 2018. – № 1 (22). – С. 248-251. [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-korreksionnoy-raboty-pri-narusheniyah-vospriyatiya-rechi-na-sluh> (дата доступа 08.02.2023)
16. Винарская, Е.Н. О логопедии / Е.Н. Винарская. – М.: Ленанд, 2020. – 144 с.
17. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2023. – 332 с.
18. Глозман, Ж.М. Детская нейропсихология: учеб. пособие / Ж.М. Глозман. – Саратов: Вузовское образование, 2019. – 244 с.
19. Глозман, Ж.М. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / Ж.М. Глозман. – М.: Генезис, 2020. – 336 с.
20. Горшенева, И.А. Основы коррекционной педагогики и психологии. Фонетика / И.А. Горшенева. – М.: Лань, 2020. – 132 с.
21. Грошенкова, В.А. Логопедическая работа по профилактике артикуляторно-акустической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.А. Грошенкова // Коррекционно-педагогическое образование, 2023. – № 1. – С. 38-49. [Электронный ресурс]. – [https://cyberleninka.ru/article/n/logopedicheskaya-rabota-po-profilaktike-artikulyatorno-akusticheskoy-disgrafii-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-obshchim-viewer](https://cyberleninka.ru/article/n/logopedicheskaya-rabota-po-profilaktike-artikulyatorno-akusticheskoy-disgrafii-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-obshchim-nerazvitiem-rechi) (дата доступа 13.05.2024)
22. Демидова, А.П. Особенности психологического развития ребенка с тяжелыми нарушениями речи / А.П. Демидова, Н.К. Нестерова // Проблемы современного педагогического образования, 2021. – С. 113-116. [Электронный ресурс]. – [https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-](https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti)

[psihologicheskogo-razvitiya-rebenka-s-tyazhelymi-narusheniyami-rechi/viewer](https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskogo-razvitiya-rebenka-s-tyazhelymi-narusheniyami-rechi/viewer)

(дата доступа 15.11.2024)

23. Дети с тяжелыми нарушениями речи. Учебное пособие. ФГОС ОВЗ / Е.Е. Китик, Л.Е. Томме. – М.: Просвещение, 2020. – 296 с.

24. Диагностика видов памяти и восприятия информации. Рекомендации по развитию каналов восприятия и взаимодействия между ними. Методическое пособие для родителей и педагогов / под ред. А.В. Кислова, Е.Л. Пчелкиной. – М.: СОЛОН-Пресс, 2021. – 72 с.

25. Долинский, В.А. Теория ассоциативных полей в количественной лингвистике / В.А. Долинский. – М.: Алетейя, 2022. – 436 с.

26. Дубынин, В.А. Мозг и нервная система / В.А. Дубынин, И.Ю. Сергеев. – М.: АСТ, 2024. – 96 с.

27. Еромасова, А.А. Общая психология. Методы активного обучения: учебное пособие для вузов / А.А. Еромасова. – М.: Юрайт, 2024. – 182 с.

28. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников / Л.Н. Ефименкова. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 176 с.

29. Жемолодская, И.А. Описание и обоснование методики исследования уровня преодоления лексического строя у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи на основе дифференцированного подхода в условиях нейропсихологического центра / И.А. Жемолодская // Вестник науки, 2023. – С. 245-250. [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/opisanie-i-obosnovanie-metodiki-issledovaniya-urovnya-preodoleniya-leksicheskogo-stroya-u-detey-6-7-let-s-tyazhelymi-narusheniyami/viewer> (дата доступа 06.03.2024)

30. Журова, Е.Л. К вопросу формирования фонематического восприятия у детей дошкольного возраста / Е.Л. Журова, Д.Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 2013. – 228 с.

31. Изучение когнитивных и волевых процессов у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / Н.В. Скоробогатова, Н.Л. Лихачева, М.С. Конакова, В.В. Пивненко // Перспективы науки и

образования, 2020. – № 3. – С. 379-395. [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-kognitivnyh-i-volevyh-protssesov-u-mladshih-shkolnikov-s-tyazhelymi-narusheniyami-rechi/viewer> (дата доступа 09.09.2024)

32. Иншакова, О.Б. Развитие графо-моторных навыков у детей 5-7 лет / О.Б. Иншакова. – М.: ВЛАДОС, 2020. – 183 с.

33. Карлова, У.А. Развитие буквенного гнозиса у младших школьников с дисграфией / У.А. Карлова // Вестник науки, 2024. – № 3 (72). – С. 320-324. [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-bukvennogo-gnozisa-u-mladshih-shkolnikov-s-disgrafiye/viewer> (дата доступа 27.11.2024)

34. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.

35. Кубанова, К.Х. Особенности развития фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста / К.Х. Кубанова // Молодой исследователь Дона, 2023. – С. 76-78. [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-fonematicheskogo-vospriyatiya-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-s-rechevymi-narusheniyami/viewer> (дата доступа 08.04.2024)

36. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников: (формирование лексики и граммат. строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 2009. – 28 с.

37. Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников / Р. И. Лалаева. – М.: Просвещение, 1983. – 351 с.

38. Левина, Р.Е. Воспитание правильной речи у детей / Р.Е. Левина. – М.: Просвещение, 2018. – 31 с.

39. Логопедия. Теория и практика / Под редакцией Т.Б. Филичевой. – М.: Эксмо, 2019. – 608 с.

40. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2023. – 384 с.

41. Мамедова, Л.В. Особенности сенсорного развития детей с ОВЗ / Л.В. Мамедова, А.В. Панченко // Современное педагогическое образование, 2023. – С. 179-184. [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sensornogo-razvitiya-detey-s-ovz/viewer> (дата доступа 04.02.2024)
42. Малахова, Л.И. Развитие фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями / Л.И. Малахова // Вестник науки, 2024. – № 10 (79). – С. 600-604. [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-fonematicheskogo-vospriyatiya-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-s-rechevymi-narusheniyami/viewer> (дата доступа 02.09.2024)
43. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии / Е.М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 1992. – 245 с.
44. Медведева, Е.Ю. Особенности работы по обогащению лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с нарушениями речи / Е.Ю. Медведева // Вестник Минского университета, 2024. – № 3. – С. 88-91. [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-raboty-po-obogascheniyu-leksiko-grammaticheskoy-storony-rechi-u-doshkolnikov-s-narusheniyami-rechi/viewer> (дата доступа 24.11.2024)
45. Метиева, Л.А. Развитие сенсорной сферы детей. Пособие для учителей спец. (коррекц.) образоват. учреждений VIII вида / Л.А. Метиева, Э.Я. Удалова. – М.: Просвещение, 2009. – 160 с.
46. Моисеенко, Л.А. Полифункциональные дидактические пособия для формирования предпосылок письменной речи у дошкольников / Л.А. Моисеенко. – М.: Прогресс, 2008. – 114 с.
47. Микадзе, Ю.В. Нейропсихология детского возраста: учебное пособие / Ю.В. Микадзе. – СПб.: Питер, 2020. – 288 с.

48. Мирземагомедова, В.А. Особенности коммуникации у детей с нарушениями речи / В.А. Мирземагомедова, В.А. Дегальцева. – М.: Педагогика, 2019. – 226 с.

49. Мурашова, И.Ю. Применение метода мультисенсорной подачи информации на фронтальных логопедических занятиях / И.Ю. Мурашова. – М: Знание, 2022. – 71 с.

50. Мурашова, И.Ю. Развитие полимодального восприятия детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии / И.Ю. Мурашова, В.И. Нодельман. – М.: Педагогический ИМИДЖ, 2020. – 790 с.

51. Наглядно-дидактический материал для работы с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи (ФФН и ОНР) / В.П. Глухов, В.Б. Атрепьева, Т.И. Контрактова. – М.: АРКТИ, 2013. – 48 с.

52. Немов, Р.С. Психология: учебник для вузов / Р.С. Немов. – М.: Юрайт, 2024. – 501 с.

53. Нуркова, В.В. Общая психология: учебник для вузов / В.В. Нуркова, Н.Б. Березанская. – М.: Юрайт, 2023. – 514 с.

54. Общая и социальная психология: учебник для вузов / Б.А. Сосновский. – М.: Юрайт, 2024. – 481 с.

55. Общая психология. Введение в общую психологию: учебное пособие для вузов / Д.А. Донцов, Л.В. Сенкевич, З.В. Луковцева, И.В. Огарь. – М.: Юрайт, 2024. – 178 с.

56. Особенности психологического развития ребенка с тяжелыми нарушениями речи / А.П. Демидова, В.А. Зиновьева, Н.К. Нестерова // Проблемы современного педагогического образования, 2021. – С. 113-116. [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologicheskogo-razvitiya-rebenka-s-tyazhelymi-narusheniyami-rechi/viewer> (дата доступа 01.10.2024).

57. Пивненко, В.В. Состояние сенсорно-перцептивных механизмов грамматикализации у детей с тяжелыми нарушениями речи / В.В. Пивненко,

Н.В. Скоробогатова // Специальное образование, 2019. – № 1. – С. 54-62. [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-sensornopertseptivnyh-mehanizmov-grammatikalizatsii-u-detey-s-tyazhelyimi-narusheniyami-rechi> (дата доступа 26.11.2023)

58. Потапова, Р.К. Новые информационные технологии и лингвистика / Р.К. Потапова. – М.: Ленанд, 2021. – 368 с.

59. Праведникова, И.И. Развитие орфографической зоркости / И.И. Праведникова. – М.: Феникс, 2022. – 64 с.

60. Розин, В.М. Визуальная культура и восприятие: как человек видит и понимает мир / В.М. Розин. – М.: Либриком, 2021. – 304 с.

61. Роршах, Г. Психодиагностика. Методика и результаты диагностического эксперимента по исследованию восприятия (истолкование случайных образов) / Г. Роршах. – М.: Когито-Центр, 2019. – 334 с.

62. Руденко, А.М. Основы коррекционной педагогики и психологии: учебник / А.М. Руденко. – М.: Феникс, 2023. – 285 с.

63. Свет, М.С. Введение в нейрофизиологию концептуального мышления / М.С. Свет. – М.: Ленанд, 2022. – 408 с.

64. Степанова, А.К. Современные подходы к изучению когнитивных и сенсорно-перцептивных нарушений школьников в условиях инклюзивной школы / А.К. Степанова. М.: Феникс, 2019. – 283 с.

65. Трубникова, Н.М. Структура и содержание речевой карты: учебно-методическое пособие / Н.М. Трубникова // Урал: гос. пед. ун-т Екатеринбург, 1998. – 51 с.

66. Трясорукова, Т.П. Развитие межполушарного взаимодействия у детей с ОВЗ. Рабочая тетрадь / Т.П. Трясорукова. – М.: Феникс, 2022. – 53 с.

67. Тураева, З.Я. Лингвистика текста: текст: структура и семантика / З.Я. Тураева. – М.: Ленанд, 2021. – 136 с.

68. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. [Электронный ресурс]. –

<https://fgosreestr.ru/uploads/files/5480d2b9a51d5e849a4c062587eb4368.pdf> (дата доступа 10.10.2024)

69. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс]. – <https://fgosreestr.ru/uploads/files/14e6445c39109a753ec3b7d239e46fdb.pdf> (дата доступа 10.10.2024)

70. Филичева, Т.Б. Логопедия. Теория и практика / Т.Б. Филичева. – М.: Эксмо, 2022. – 608 с.

71. Филичева, Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина. – М.: Дрофа, 2010. – 193 с.

72. Хватцев, М.Е. Логопедия. Теория и практика. Учебное пособие / М.Е. Хватцев. – М.: Наука и техника, 2022. – 320 с.

73. Цветков, А.В. Детская клиническая нейропсихология / А.В. Цветков. – М.: Издание книг ком, 2022. – 216 с.

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

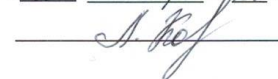
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.04.03
Специальное (дефектологическое)
образование
Магистерская программа
«Логопедическая работа в системе
комплексного сопровождения
лиц с ограниченными
возможностями здоровья»

Утверждаю: зав. кафедрой
«02» ноября 2022 г.



Задание

По выпускной квалификационной работе Белоусовой Евгении Дмитриевны

1. Тема работы «Влияние разных модальностей восприятия на эффективность логопедической коррекции младших школьников с ограниченными возможностями здоровья»

Утверждена приказом по Университету от «28.10» 2022 г. № 914/6

2. Срок сдачи студентом законченной работы «20» 01 2025 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель исследования: формирование предпосылок готовности к овладению письмом и чтением у дошкольников с ТНР, имеющих разные модальности восприятия.

Задачи:

1. Проанализировать специальную литературу по формированию процесса чтения и письма у детей с ТНР с разными модальностями восприятия.

2. Исследовать письменную речь детей с нарушениями речевого развития, имеющих разные ведущие модальности восприятия с учетом модальностей их восприятия.

Методологические основы исследования. Изучение модальностей восприятия дошкольников и младших школьников с ТНР является интересной и актуальной темой. Методы наблюдения, опроса и экспериментов позволяют получить информацию о специфических способностях этих детей в области восприятия и понимания окружающего мира. Результаты исследований показывают, что у детей с ТНР действительно есть особые способности, такие как высокая точность распознавания эмоций по фотографиям лиц или способность читать мысли других людей. Дальнейшее изучение этой проблематики может помочь разработке методик работы с этими детьми и повышению эффективности образовательного процесса для них.

Методы исследования:

- анализ психолого-педагогической литературы;
- метод наблюдения;
- обучающий, формирующий и контрольный эксперименты;
- беседа.

Научная новизна. Недостаточное количество исследований, изучающих влияние разных модальностей восприятия на коррекцию дисграфии и дислексии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, подчеркивает необходимость новых подходов. Мы предлагаем инновационный подход, основанный на принципах ведущей анализаторной системы. Учет доминирующего канала восприятия каждого ребенка позволит повысить эффективность коррекционной работы.

Теоретическая значимость исследования. Модальности восприятия – это способы получения информации о мире через различные чувственные системы: зрение, слух, осязание, обоняние и вкус. Изучение этих модальностей у детей с ТНР может помочь нам лучше понять, какие изменения происходят в их способности принимать и обрабатывать информацию из окружающего мира. Учитывая возможное улучшение когнитивных функций при использовании ТНР, мы можем предположить, что и модальности восприятия также могут быть усилены. Однако, до сих пор этот

аспект не был достаточно изучен, что делает его актуальной темой для наших исследований.

Прикладная ценность полученных результатов. Учет ведущей модальности восприятия при коррекции дисграфии и дислексии является актуальным не только для детей с тяжелыми нарушениями речи, но и для школьников с нарушениями зрения, поскольку эффективность коррекционных методов существенно повышается при адаптации к индивидуальным особенностям сенсорного восприятия.

Положения, выносимые на защиту:

1. Дети с нарушениями речи подвержены повышенному риску возникновения дисграфии и дислексии из-за недостаточно сформированного фонематического восприятия, конструктивного праксиса и недостаточно сформированных каналов сенсорной информации.

2. Коррекционная работа проводилась с учетом индивидуальных особенностей восприятия каждого ребенка (ведущей анализаторной системы), но при этом включать в себя развитие всех анализаторных систем. Фокус был на ведущем канале восприятия, однако проводилась комплексная стимуляция всех сенсорных модальностей для обеспечения гармоничного развития. Такой подход позволил повысить эффективность предотвращения возникновения дисграфии и дислексии.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов ВКР	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Проанализировать специальную литературу по формированию процесса чтения и письма у детей с ТНР с разными модальностями восприятия.	Сентябрь 2022	Выполнено
2.	Исследовать письменную речь детей с нарушениями речевого развития, имеющих разные ведущие	Сентябрь 2022	Выполнено

	модальности восприятия с учетом модальностей их восприятия.		
3.	Провести сравнительный анализ и оценку изучения особенностей модальностей восприятия детей с тяжелыми нарушениями речи.	Декабрь 2022	Выполнено
4.	Выработать систему профилактики и коррекционной работы по формированию предпосылок к письму и чтению дошкольников с ТНР, имеющих разные модальности восприятия и проведение коррекционной работы.	Февраль 2023 – ноябрь 2024	Выполнено
5.	Оценить результаты коррекционно-логопедической работы по формированию предпосылок к чтению и письму.	Декабрь 2024	Выполнено

6. Дата выдачи задания «01» декабря 2022 г.

Руководитель _____
(подпись)

Задание принял к исполнению _____
(подпись)

ОТЗЫВ

**на выпускную квалификационную работу
на тему: «Влияние разных модальностей восприятия на эффективность
логопедической коррекции младших школьников
с ограниченными возможностями здоровья»
студентки 3 курса заочной формы обучения
факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.04.03 Специальное
(дефектологическое) образование
Магистерская программа «Логопедическая работа в системе
комплексного сопровождения лиц
с ограниченными возможностями здоровья»
Белоусовой Евгении Дмитриевны**

Выпускная квалификационная работа «Влияние разных модальностей восприятия на эффективность логопедической коррекции младших школьников с ограниченными возможностями здоровья» посвящена одной из актуальных проблем современной коррекционной педагогики – нарушений речи, сложностью их коррекции, недостаточной изученностью влияния разных модальностей восприятия и необходимостью поиска новых подходов.

Белоусова Е.Д. изучила современную логопедическую, психологическую и педагогическую литературу, обобщила и систематизировала данные разных исследователей об особенностях развития речи и восприятия у детей с тяжелыми нарушениями речи, механизмах формирования дисграфии и дислексии, методах диагностики и коррекции нарушений речи с учетом разных модальностей, нейропсихологические исследования.

Евгенией Дмитриевной проведено изучение влияния модальностей восприятия на развитие речи и коррекцию ее нарушений.

Работа завершается методической частью: разработкой системы упражнений и заданий, направленных на коррекцию выявленных недостатков. Особое внимание в работе автор уделяла описанию системы игр и игровых упражнений и обобщению рекомендаций по коррекции дисграфии и

дислексии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

Система работы была апробирована Белоусовой Е.Д. на базе образовательной организации, подтвердила свою эффективность и показала важность применения предложенных занятий в комплексной работе по оказанию логопедической помощи младшим школьникам с тяжелыми нарушениями речи.

Выпускная квалификационная работа Белоусовой Евгении Дмитриевны выполнена в соответствии с требованиями ГЭК, заслуживает высокой оценки и может быть допущена к защите.

Руководитель ВКР:

к.п.н., доцент кафедры

«Дошкольное и

дефектологическое образование»



Карпушкина Е.А.

РЕЦЕНЗИЯ

**на выпускную квалификационную работу
на тему: «Влияние разных модальностей восприятия на эффективность
логопедической коррекции младших школьников
с ограниченными возможностями здоровья»
студентки 3 курса заочной формы обучения
факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.04.03 Специальное
(дефектологическое) образование
Магистерская программа «Логопедическая работа в системе
комплексного сопровождения лиц
с ограниченными возможностями здоровья»
Белоусовой Евгении Дмитриевны**

Диссертация представляет собой основательное исследование по влиянию разных модальностей восприятия на эффективность коррекции дисграфии и дислексии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Тема является значимой в связи с недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения коррекционной работы с данной категорией детей.

Результаты проведенного исследования и разработанная коррекционно-логопедическая работа по развитию модальностей восприятия и коррекции дисграфии и дислексии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи может быть использована в практической деятельности педагогов образовательных организаций, что позволяет сделать вывод о теоретической и практической значимости проделанной работы.

Автором продемонстрирована способность к анализу научной литературы, логичность в изложении результатов этого анализа, грамотный подход к выбору и применению диагностической методики, высокий уровень способностей к анализу и интерпретации полученных эмпирических данных.

Работа имеет четкую структуру и логическую последовательность, что делает ее доступной для широкого круга читателей.

К пожеланиям по работе следует отнести расширение представленных не только теоретических основ влияния разных модальностей восприятия на коррекцию дисграфии и дислексии у детей с тяжелыми нарушениями речи, но и дать больший объем практического материала в виде заданий, упражнений. Указанные пожелания не влияют существенно на общую оценку.

Работа Белоусовой Евгении Дмитриевны «Влияние разных модальностей восприятия на эффективность логопедической коррекции младших школьников с ограниченными возможностями здоровья» оценивается положительно.

Учитель-логопед
МБОУ СОШ
им. М.Ю. Лермонтова
с. Засечное



Фролова Л.В. Фролова



СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

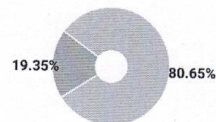
Пензенский государственный университет

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ ANTIPLAGIAT.VUZ

Автор работы: Карпушкина Елена Александровна
Самоцитирование
рассчитано для:
Название работы: Белоусова Е.Д. Влияние разных модальностей восприятия на эффективность логопедической коррекции младших школьников с ограниченными возможностями здоровья
Тип работы: Не указано
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	19.35%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	80.65%
ЦИТИРОВАНИЯ	0%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%



ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 13.01.2025

Структура
документа:
Модули поиска:

Проверенные разделы: основная часть с.5-76, введение с.1-4, выводы с.76-78

Переводные заимствования IEEE; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; Перефразирования по коллекции IEEE; СМИ России и СНГ; Медицина; Переводные заимствования; ИПС Адилет; СПС ГАРАНТ: аналитика; Патенты СССР, РФ, СНГ; Кольцо вузов; Переводные заимствования по Интернету (EnRu); IEEE; Публикации РГБ; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Переводные заимствования (RuEn); Коллекция НБУ; Перефразирования по СПС ГАРАНТ: аналитика; Переводные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; Публикации eLIBRARY; Диссертации НББ; Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Публикации eLIBRARY (переводы и перефразирования); Переводные заимствования по

Работу проверил: Карпушкина Елена Александровна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

13.01.25

Подпись проверяющего



Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Протоколы исследования уровней готовности к овладению навыком чтения и модальностей восприятия дошкольников с ТНР

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 1

ФИО: Ребенок 1

Возраст: 5 лет

Анамнестические сведения: ТНР (дизартрия стертая форма)

Результаты обследования:

1) PC

2) PФ

3) PC

4) PC

Заключение: доминирующая модальность восприятия – зрительная. У ребенка отмечается ярко выраженная доминантная модальность (зрительная) и наличие инертного (закрытого) типа модальности (тактильная). ОНР III уровень.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 2

ФИО: Ребенок 2

Возраст: 5 лет

Анамнестические сведения: ТНР (дизартрия стертая форма)

Результаты обследования:

1) PФ

2) CФ

3) C

4) PФ

Заключение: нет ни ярко выраженной доминирующей модальности, ни системы полимодального восприятия. Среди инертных типов

модальностей (зрительной и слуховой) более ярко выражена тактильная модальность, которую можно в данном случае рассматривать как доминантную. ОНР III уровень.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 3

ФИО: Ребенок 3

Возраст: 4 года

Анамнестические сведения: ТНР (дизартрия стертая форма)

Результаты обследования:

1) ФС

2) Ф

3) РФС

4) РФ

Заключение: доминантная модальность – тактильная, два других типа – инертны, они проявляются бессистемно. ОНР III уровень.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 4

ФИО: Ребенок 4

Возраст: 5 лет

Анамнестические сведения: ТНР (дизартрия стертая форма)

Результаты обследования:

1) РС

2) РС

3) Р

4) РС

Заключение: доминирующая модальность – зрительная, специфика имеющихся у ребенка нарушений не позволяет в полной мере активизировать тактильную модальность, которая остается полностью закрытой. С другой стороны, слуховая модальность закрыта лишь частично и доступна для развития. ОНР III уровень.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 5

ФИО: Ребенок 5

Возраст: 5 лет

Анамнестические сведения: ТНР (дизартрия стертая форма)

Результаты обследования:

1) PC

2) P

3) PФ

4) P

Заключение: доминирующая модальность — зрительная. ОНР III уровень.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 6

ФИО: Ребенок 6

Возраст: 5 лет

Анамнестические сведения: ТНР (дизартрия стертая форма)

Результаты обследования:

1) PC

2) CF

3) PCФ

4) PC

Заключение: доминирующая модальность — слуховая. Две другие модальности проявляются лишь частично и бессистемно. ОНР III уровень.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 7

ФИО: Ребенок 7

Возраст: 4 года

Анамнестические сведения: ТНР (дизартрия стертая форма)

Результаты обследования:

1) C

2) PC

3) PCФ

4) C

Заключение: доминирующая модальность – слуховая. Абсолютное преобладание аудиального восприятия, а также специфика имеющегося у ребенка нарушения, не позволяют в полной мере активизировать две другие модальности, которые остаются закрытыми. ОНР III уровень.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 8

ФИО: Ребенок 8

Возраст: 7 лет

Класс: 1

Анамнестические сведения: ТНР (дизартрия стертая форма)

Результаты обследования:

1) PC

2) PC

3) P

4) PCФ

Заключение: доминирующая модальность – зрительная. Частично активизируется и слуховая модальность, но эта активизация не столь ярко выражена, как в случае со зрительной. Тактильная модальность практически полностью закрыта. ОНР III уровень.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 9

ФИО: Ребенок 9

Возраст: 5 лет

Анамнестические сведения: ТНР (дизартрия стертая форма)

Результаты обследования:

1) PФ

2) PФС

3) РФ

4) РФ

Заключение: доминирующая модальность – зрительная. В силу имеющихся у ребенка нарушений, слуховая модальность остается практически полностью закрытой, но при этом имеется потенциал для активизации тактильного восприятия. ОНР III уровень.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 10

ФИО: Ребенок 10

Возраст: 5 лет

Анамнестические сведения: ТНР (дизартрия стертая форма)

Результаты обследования:

1) ФС

2) Ф

3) РФ

4) Ф

Заключение: доминирующая модальность – тактильная, выражена очень ярко. Несмотря на то, что зрительные нарушения у ребенка отсутствуют, а нарушения слуха находятся не в тяжелой формы, каналы визуального и слухового восприятия абсолютно инертны. ОНР III уровень.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 11

ФИО: Ребенок 11

Возраст: 5 лет

Анамнестические сведения: ТНР (дизартрия стертая форма)

Результаты обследования:

1) РФС

2) РФ

3) РФ

4) РФ

Заключение: У ребенка отмечается ярко выраженное доминирование зрительной модальности, но при этом канал тактильного восприятия так же широко открыт. Слуховое восприятие практически полностью инертно. ОНР III уровень.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 12

ФИО: Ребенок 12

Возраст: 5 лет

Анамнестические сведения: ТНР (дизартрия стертая форма)

Результаты обследования:

- 1) Ф
- 2) ФС
- 3) Ф
- 4) РФ

Заключение: доминирующая модальность – тактильная. Две другие модальности инертны – они не находят своего активного выражения. ОНР III уровень.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 13

ФИО: Ребенок 13

Возраст: 4 года

Анамнестические сведения: ТНР (дизартрия стертая форма)

Результаты обследования:

- 1) РФ
- 2) Ф
- 3) РФ
- 4) РФС

Заключение: доминирующая модальность – тактильная. В силу имеющихся у ребенка нарушений, аудиальный канал восприятия

практически полностью закрыт, в то время как зрительная модальность частично активна. ОНР III уровень.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 14

ФИО: Ребенок 14

Возраст: 5 лет

Анамнестические сведения: ТНР (дизартрия стертая форма)

Результаты обследования:

- 1) Ф
- 2) ФС
- 3) РФ
- 4) Ф

Заключение: доминирующая модальность – тактильная. Слуховая и зрительная модальности практически неактивны. ОНР III уровень.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 15

ФИО: Ребенок 15

Возраст: 5 лет

Анамнестические сведения: ТНР (дизартрия стертая форма)

Результаты обследования:

- 1) РФС
- 2) Р
- 3) РФ
- 4) РС

Заключение: у ребенка ярко выраженная зрительная модальность восприятия, при этом два других типа модальности частично проявляют себя, но это проявление бессистемно. ОНР III уровень.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 16

ФИО: Ребенок 16

Возраст: 4 года

Анамнестические сведения: ТНР (моторная алалия)

Результаты обследования:

1) СФ

2) С

3) СФ

4) С

Заключение: доминирующая модальность – слуховая, при этом отмечается совсем неактивный вид модальности (зрительный) и слабо выраженный (тактильный). ОНР II уровень.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 17

ФИО: Ребенок 17

Возраст: 5 лет

Анамнестические сведения: ТНР (моторная алалия)

Результаты обследования:

1) РСФ

2) РС

3) С

4) СФ

Заключение: отмечается абсолютное преобладание слуховой модальности, при этом остальные две выражены слабо и бессистемно. ОНР II уровень.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 18

ФИО: Ребенок 18

Возраст: 5 лет

Анамнестические сведения: ТНР (дизартрия стертая форма)

Результаты обследования:

- 1) РФ
- 2) РСФ
- 3) Ф
- 4) Ф

Заключение: доминирующая модальность – тактильная. Проявление других модальностей минимальное и неустойчивое. ОНР II уровень.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 19

ФИО: Ребенок 19

Возраст: 4 года

Анамнестические сведения: ТНР (заикание)

Результаты обследования:

- 1) РФ
- 2) Р
- 3) Р
- 4) РФС

Заключение: у ребенка отмечается ярко выраженное доминирование зрительной модальности, в то время как слуховая практически не активна, а тактильная выражается бессистемно. ОНР II уровень.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 20

ФИО: Ребенок 20

Возраст: 4 года

Анамнестические сведения: ТНР (моторная алалия)

Результаты обследования:

- 1) Р
- 2) РС
- 3) РС
- 4) Р

Заключение: одна из модальностей не проявляет никакой активности (тактильная). При этом, доминирующей модальностью является зрительная. ОНР II уровень.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 21

ФИО: Ребенок 21

Возраст: 5 лет

Анамнестические сведения: ТНР (заикание)

Результаты обследования:

1) РФС

2) Р

3) РФ

4) РС

Заключение: доминирующая модальность – зрительная, при этом две другие модальности частично проявляют себя, но не в достаточной степени. ОНР II уровень.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 22

ФИО: Ребенок 22

Возраст: 5 лет

Анамнестические сведения: ТНР (дизартрия стертая форма)

Результаты обследования:

1) С

2) Р

3) РС

4) РФ

Заключение: отсутствует абсолютное преобладание ведущей модальности. В данном случае доминантной можно назвать зрительную модальность, которая ярко выражена во 2, 3 и 4 заданиях. ОНР II уровень.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 23

ФИО: Ребенок 23

Возраст: 4 года

Анамнестические сведения: ТНР (моторная алалия)

Результаты обследования:

1) РФ

2) РФС

3) Ф

4) РФ

Заключение: у ребенка преобладает тактильная модальность восприятия, при этом зрительная частично активизирована, но слуховая находится в инертном состоянии. ОНР II уровень.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 24

ФИО: Ребенок 24

Возраст: 5 лет

Анамнестические сведения: ТНР (дизартрия стертая форма)

Результаты обследования:

1) РС

2) СФ

3) С

4) РС

Заключение: у ребенка доминирует слуховая модальность восприятия, при этом две другие инертны. ОНР III уровень.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 25

ФИО: Ребенок 25

Возраст: 5 лет

Анамнестические сведения: ТНР (дизартрия стертая форма)

Результаты обследования:

1) PCФ

2) CФ

3) PC

4) CФ

Заключение: доминирующая модальность восприятия – слуховая, при этом отмечается потенциал для развития двух других модальностей, которые лишь частично инертны, но не в достаточной степени активны, чтобы можно было говорить о полимодальности. ОНР II уровень.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 26

ФИО: Ребенок 26

Возраст: 4 года

Анамнестические сведения: ТНР (дизартрия стертая форма)

Результаты обследования:

1) РФ

2) PC

3) РФ

4) РФС

Заключение: слуховая модальность развита не в достаточной степени. Доминирующая модальность – зрительная. ОНР II уровень.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 27

ФИО: Ребенок 27

Возраст: 5 лет

Анамнестические сведения: ТНР (дизартрия стертая форма)

Результаты обследования:

1) PC

2) ФС

3) C

4) PC

Заключение: доминирующая модальность – слуховая, две другие хоть и имеют периодические проявления, выражены достаточно слабо. ОНР II уровень.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 28

ФИО: Ребенок 28

Возраст: 5 лет

Анамнестические сведения: ТНР (дизартрия стертая форма)

Результаты обследования:

1) РС

2) С

3) РС

4) С

Заключение: у ребенка наблюдается абсолютное доминирование слуховой модальности, при этом зрительная имеет частичную активность, в то время как тактильная не проявляется совсем. ОНР II уровень.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 29

ФИО: Ребенок 29

Возраст: 5 лет

Анамнестические сведения: ТНР (заикание)

Результаты обследования:

1) РСФ

2) РФ

3) РСФ

4) Р

Заключение: у ребенка ярко выражено доминирование зрительной модальности, в то время как две другие находятся в частично закрытой форме, не позволяющей фиксировать полимодальность. ОНР II уровень.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 30

ФИО: Ребенок 30

Возраст: 5 лет

Анамнестические сведения: ТНР (дизартрия стертая форма)

Результаты обследования:

1) С

2) РС

3) РС

4) С

Заключение: доминантная модальность – слуховая, при этом выявлен полностью закрытый тип модальности – тактильный. ОНР II уровень.

**Протоколы исследования модальностей восприятия младших
школьников с ТНР**

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 1

ФИО: Ребенок 1

Возраст: 8 лет

Класс: 2

Анамнестические сведения: моторная алалия

Результаты обследования:

1) PC

2) PФ

3) PC

4) PC

Заключение: доминирующая модальность восприятия – зрительная. У ребенка отмечается ярко выраженная доминантная модальность (зрительная) и наличие инертного (закрытого) типа модальности (тактильная).

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 2

ФИО: Ребенок 2

Возраст: 9 лет

Класс: 3

Анамнестические сведения: моторная алалия

Результаты обследования:

1) PФ

2) CФ

3) C

4) PФ

Заключение: нет ни ярко выраженной доминирующей модальности, ни системы полимодального восприятия. Среди инертных типов

модальностей (зрительной и слуховой) более ярко выражена тактильная модальность, которую можно в данном случае рассматривать как доминантную.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 3

ФИО: Ребенок 3

Возраст: 7 лет

Класс: 1

Анамнестические сведения: моторная алалия

Результаты обследования:

1) ФС

2) Ф

3) РФС

4) РФ

Заключение: доминантная модальность — тактильная, два других типа — инертны, они проявляются бессистемно.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 4

ФИО: Ребенок 4

Возраст: 7 лет

Класс: 1

Анамнестические сведения: дизартрия стертой формы

Результаты обследования:

1) РС

2) РС

3) Р

4) РС

Заключение: доминирующая модальность — зрительная, специфика имеющихся у ребенка нарушений не позволяет в полной мере активизировать тактильную модальность, которая остается полностью

закрытой. С другой стороны, слуховая модальность закрыта лишь частично и доступна для развития.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 5

ФИО: Ребенок 5

Возраст: 9 лет

Класс: 3

Анамнестические сведения: дизартрия стертой формы

Результаты обследования:

1) PC

2) P

3) PCF

4) P

Заключение: доминирующая модальность – зрительная, две другие модальности абсолютно инертны.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 6

ФИО: Ребенок 6

Возраст: 8 лет

Класс: 2

Анамнестические сведения: дизартрия стертой формы

Результаты обследования:

1) PC

2) CF

3) PCF

4) PC

Заключение: доминирующая модальность – слуховая. Две другие модальности проявляются лишь частично и бессистемно.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 7

ФИО: Ребенок 7

Возраст: 8 лет

Класс: 2

Анамнестические сведения: дизартрия стертой формы

Результаты обследования:

1) С

2) РС

3) РСФ

4) С

Заключение: доминирующая модальность – слуховая. Абсолютное преобладание аудиального восприятия, а также специфика имеющегося у ребенка нарушения, не позволяют в полной мере активизировать две другие модальности, которые остаются закрытыми.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 8

ФИО: Ребенок 8

Возраст: 7 лет

Класс: 1

Анамнестические сведения: дизартрия стертой формы

Результаты обследования:

1) РС

2) РС

3) Р

4) РСФ

Заключение: доминирующая модальность – зрительная. Частично активизируется и слуховая модальность, но эта активизация не столь ярко выражена, как в случае со зрительной. Тактильная модальность практически полностью закрыта.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 9

ФИО: Ребенок 9

Возраст: 7 лет

Класс: 1

Анамнестические сведения: дизартрия стертой формы

Результаты обследования:

1) РФ

2) РФС

3) РФ

4) РФ

Заключение: доминирующая модальность – зрительная. В силу имеющихся у ребенка нарушений, слуховая модальность остается практически полностью закрытой, но при этом имеется потенциал для активизации тактильного восприятия.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 10

ФИО: Ребенок 10

Возраст: 9 лет

Класс: 3

Анамнестические сведения: дизартрия стертой формы

Результаты обследования:

1) ФС

2) Ф

3) РФ

4) Ф

Заключение: доминирующая модальность – тактильная, выражена очень ярко. Несмотря на то, что зрительные нарушения у ребенка отсутствуют, а нарушения слуха находятся не в тяжелой форме, каналы визуального и слухового восприятия абсолютно инертны.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 11

ФИО: Ребенок 11

Возраст: 8 лет

Класс: 2

Анамнестические сведения: дизартрия стертой формы

Результаты обследования:

1) РФС

2) РФ

3) РФ

4) РФ

Заключение: У ребенка отмечается ярко выраженное доминирование зрительной модальности, но при этом канал тактильного восприятия так же широко открыт. Слуховое восприятие практически полностью инертно.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 12

ФИО: Ребенок 12

Возраст: 10 лет

Класс: 4

Анамнестические сведения: сенсорная алалия

Результаты обследования:

1) Ф

2) ФС

3) Ф

4) РФ

Заключение: доминирующая модальность – тактильная. Две другие модальности инертны – они не находят своего активного выражения.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 13

ФИО: Ребенок 13

Возраст: 8 лет

Класс: 2

Анамнестические сведения: сенсорная алалия

Результаты обследования:

1) РФ

2) Ф

3) РФ

4) РФС

Заключение: доминирующая модальность – тактильная. В силу имеющихся у ребенка нарушений, аудиальный канал восприятия практически полностью закрыт, в то время как зрительная модальность частично активна.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 14

ФИО: Ребенок 14

Возраст: 7 лет

Класс: 1

Анамнестические сведения: сенсорная алалия

Результаты обследования:

1) Ф

2) ФС

3) РФ

4) Ф

Заключение: доминирующая модальность – тактильная. Слуховая и зрительная модальности практически неактивны.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 15

ФИО: Ребенок 15

Возраст: 7 лет

Класс: 1

Анамнестические сведения: заикание

Результаты обследования:

1) РФС

2) Р

3) РФ

4) РС

Заключение: у ребенка ярко выраженная зрительная модальность восприятия, при этом два других типа модальности частично проявляют себя, но это проявление бессистемно.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 16

ФИО: Ребенок 16

Возраст: 8 лет

Класс: 1

Анамнестические сведения: заикание

Результаты обследования:

1) СФ

2) С

3) СФ

4) С

Заключение: доминирующая модальность – слуховая, при этом отмечается совсем неактивный вид модальности (зрительный) и слабо выраженный (тактильный).

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 17

ФИО: Ребенок 17

Возраст: 7 лет

Класс: 1

Анамнестические сведения: заикание

Результаты обследования:

1) РСФ

2) РС

3) С

4) СФ

Заключение: отмечается абсолютное преобладание слуховой модальности, при этом остальные две выражены слабо и бессистемно.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 18

ФИО: Ребенок 18

Возраст: 9 лет

Класс: 3

Анамнестические сведения: заикание

Результаты обследования:

1) РФ

2) РСФ

3) Ф

4) Ф

Заключение: доминирующая модальность – тактильная. Проявление других модальностей минимальное и неустойчивое.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 19

ФИО: Ребенок 19

Возраст: 10 лет

Класс: 4

Анамнестические сведения: заикание

Результаты обследования:

1) РФ

2) Р

3) Р

4) РФС

Заключение: у ребенка отмечается ярко выраженное доминирование зрительной модальности, в то время как слуховая практически не активна, а тактильная выражается бессистемно.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 20

ФИО: Ребенок 20

Возраст: 8 лет

Класс: 2

Анамнестические сведения: ринолалия

Результаты обследования:

1) Р

2) РС

3) РС

4) Р

Заключение: одна из модальностей не проявляет никакой активности (тактильная). При этом, доминирующей модальностью является зрительная.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 21

ФИО: Ребенок 21

Возраст: 7 лет

Класс: 1

Анамнестические сведения: ринолалия

Результаты обследования:

1) РФС

2) Р

3) РФ

4) РС

Заключение: доминирующая модальность – зрительная, при этом две другие модальности частично проявляют себя.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 22

ФИО: Ребенок 22

Возраст: 7 лет

Класс: 1

Анамнестические сведения: дизартрия

Результаты обследования:

1) С

2) Р

3) РС

4) РФ

Заключение: отсутствует абсолютное преобладание ведущей модальности. В данном случае доминантной можно назвать зрительную модальность, которая ярко выражена во 2, 3 и 4 заданиях.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 23

ФИО: Ребенок 23

Возраст: 9 лет

Класс: 3

Анамнестические сведения: дизартрия

Результаты обследования:

1) РФ

2) РФС

3) Ф

4) РФ

Заключение: у ребенка преобладает тактильная модальность восприятия, при этом зрительная частично активизирована, но слуховая находится в инертном состоянии.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 24

ФИО: Ребенок 24

Возраст: 7 лет

Класс: 1

Анамнестические сведения: дизартрия

Результаты обследования:

1) РС

2) СФ

3) С

4) РС

Заключение: у ребенка доминирует слуховая модальность восприятия, при этом две другие инертны.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 25

ФИО: Ребенок 25

Возраст: 8 лет

Класс: 2

Анамнестические сведения: дизартрия

Результаты обследования:

1) РСФ

2) СФ

3) РС

4) СФ

Заключение: доминирующая модальность восприятия – слуховая, при этом отмечается потенциал для развития двух других модальностей, которые

лишь частично инертны, но не в достаточной степени активны, чтобы можно было говорить о полимодальности.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 26

ФИО: Ребенок 26

Возраст: 7 лет

Класс: 1

Анамнестические сведения: дизартрия

Результаты обследования:

1) РФ

2) РС

3) РФ

4) РФС

Заключение: слуховая модальность развита не в достаточной степени.
Доминирующая модальность – зрительная.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 27

ФИО: Ребенок 27

Возраст: 7 лет

Класс: 1

Анамнестические сведения: дизартрия

Результаты обследования:

1) РС

2) ФС

3) С

4) РС

Заключение: доминирующая модальность – слуховая, две другие хоть и имеют периодические проявления, выражены достаточно слабо.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 28

ФИО: Ребенок 28

Возраст: 10 лет

Класс: 3

Анамнестические сведения: дизартрия

Результаты обследования:

1) РС

2) С

3) РС

4) С

Заключение: у ребенка наблюдается абсолютное доминирование слуховой модальности, при этом зрительная имеет частичную активность, в то время как тактильная не проявляется совсем.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 29

ФИО: Ребенок 29

Возраст: 7 лет

Класс: 1

Анамнестические сведения: дизартрия

Результаты обследования:

1) РСФ

2) РФ

3) РСФ

4) Р

Заключение: у ребенка ярко выражено доминирование зрительной модальности, в то время как две другие находятся в частично закрытой форме, не позволяющей фиксировать полимодальность.

ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ № 30

ФИО: Ребенок 30

Возраст: 8 лет

Класс: 1

Анамнестические сведения: дизартрия

Результаты обследования:

1) С

2) РС

3) РС

4) С

Заключение: доминантная модальность – слуховая, при этом выявлен полностью закрытый тип модальности – тактильный.