



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Тема выпускной квалификационной работы
Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего
дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня по
преодолению нарушений фонематических процессов.

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое)
образование

Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»
Форма обучения Заочная

Проверка на объём заимствований:
45,1 % авторского текста

Работа реценз. к защите
рекомендуется/не рекомендуется

л.з.ст. «12» 10 2023 г.
зав. кафедрой специальной
педагогике, психологии и предметных
методик

Дружинина Л.А., к.п.н., доцент

 Челябинск
2023

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-306/173-2-2
Иргалина Наталья Владимировна
Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ
Резникова Елена Васильевна



СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	9
1.1 Понятие «фонематические процессы» в психолого-педагогической литературе	9
1.2 Формирование фонематических процессов у детей в онтогенезе	19
1.3 Понятие «психолого-педагогическое сопровождение»	29
Выводы по I главе	40
ГЛАВА II. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	42
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи III уровня	42
2.2 Особенности фонематических процессов у детей с общим недоразвитием речи III уровня	51
2.3 Обзор коррекционных методик по преодолению нарушений фонематических процессов	61
Выводы по II главе	71
ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ИССЛЕДОВАНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	73
3.1 Изучение фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	73
3.2 Организация и содержание психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе преодоления нарушений фонематических процессов	82

3.3 Анализ результатов экспериментальной работы	90
Выводы по III главе	99
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	101
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	105
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	115
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	121

ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях актуальной проблемой образования является оказание психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ сказано, что для лица с ограниченными возможностями здоровья должны быть созданы необходимые условия для коррекции нарушений развития [78].

Для достижения данной цели должны быть созданы специальные условия, базирующиеся на принципе психолого-педагогического сопровождения детей в образовательном процессе (Е. А. Александрова, М. Р. Битянова, М. Д. Гурова, М. А. Иваненко, Е. В. Коротаева, И. А. Липский, Е. А. Рыбакова, Л. В. Трубайчук и др.). Процесс психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в образовательной организации понимается как оказание многомерной помощи ребенку с позиций его личностного и социального развития, сохранения и укрепления здоровья.

Одним из направлений психолого-педагогического сопровождения является создание условий для обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи. Дети с ОНР нуждаются в поддержке и сопровождении со стороны специалистов, в том числе в развитии фонематических процессов. В ряде публикаций (Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, В. И. Селиверстов, Т. Б. Филичева, М. Е. Хватцев, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская и др.) отмечается недостаточная сформированность фонематического слуха, фонематического восприятия, анализа и синтеза у детей с ОНР, что затрудняет освоение детьми произношением, а также тормозит развитие речи в целом.

Низкий уровень сформированности фонематических процессов не позволяет овладеть навыками звукового анализа и синтеза в процессе

обучения грамоте. В дальнейшем, в начальной школе, у детей могут возникнуть такие речевые нарушения, как дисграфия и дислексия. При поступлении в школу он плохо справляются со звуковым анализом слов, имеют трудности при овладении чтением и допускают грубые ошибки на письме, что является причиной их неуспеваемости по всем учебным предметам.

Следовательно, повышение эффективности коррекционной логопедической работы по формированию фонематических процессов у старших дошкольников с ОНР III уровня является на данный момент одной из актуальных проблем логопедии.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена следующими противоречиями между запросом общества на создание условий по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса в современной образовательной организации, в том числе по коррекции нарушений фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, и недостаточной изученностью данного вопроса в теории и практике; требованием практики к научно-методическому обеспечению исследуемого процесса и отсутствием научно-методических разработок по психолого-педагогическому сопровождению коррекции фонематических процессов с учетом тенденций развития дошкольного образования на современном этапе.

Данные противоречия определили проблему исследования, которая заключается в теоретическом и научно-методическом обосновании условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе коррекции фонематических процессов. Важность и актуальность рассматриваемой проблемы, ее недостаточная теоретическая и практическая разработанность обусловили формулировку темы исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного

возраста с общим недоразвитием речи III уровня по преодолению нарушений фонематических процессов».

Цель исследования; изучить теоретические источники по проблеме исследования и на практике доказать эффективность психолого-педагогического сопровождения по преодолению нарушений фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Объект исследования – процесс психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе преодоления нарушений фонематических процессов.

Предмет исследования – психолого- педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Гипотеза исследования: преодоление нарушений фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня будет проходить более результативно, если будет реализовано психолого-педагогическое сопровождение детей и будет использован комплекс упражнений и заданий, направленных на коррекцию фонематических процессов.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были определены следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме психолого-педагогического сопровождения коррекционной работы по развитию фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

2. Изучить в ходе логопедического обследования уровень сформированности фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

3. Отобрать содержание психолого-педагогического сопровождения для детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, и оценить его эффективность.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования:

1. Теоретические: анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение.

2. Эмпирические: анализ педагогической документации, наблюдение за детьми, тестирование, эксперимент.

3. Количественный и качественный анализ результатов исследования.

Методологическая основа исследования:

- гуманистическая психология (А. Маслоу, К. Роджерс);
- теория педагогической поддержки (О. С. Газман);
- личностно ориентированный подход (Ш. А. Амонашвили, И. С. Якиманская);

- положения герменевтической поддержки личности дошкольника (Л. В. Трубайчук);

- теория психолого-педагогического сопровождения дошкольника (М. Д. Гурова, М. А. Иваненко, Е. И. Казакова, И. А. Липский, Б. Р. Мандель, Е. А. Рыбакова, Л. В. Трубайчук).

Теоретическая база исследования:

- исследования по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса (М. Р. Битянова, О. С. Газман, Е. И. Казакова, Е. А. Рыбакова, Л. В. Трубайчук и др.);

- теории ведущих отечественных ученых по проблеме общего недоразвития речи (Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, В. И. Селиверстов, Т. Б. Филичева, М. Е. Хватцев, Г. В. Чиркина и др.);

– логопедические технологии коррекции фонематических процессов старших дошкольников с ОНР III уровня (Ю. Ф. Гаркуша, О. С. Гомзяк, Н. С. Жукова, Л. Е. Журова, В. В. Коноваленко, Р. Е. Левина, С. А. Миронова, Н. В. Нищева, В. И. Селиверстов, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.).

Теоретическая значимость заключается в теоретическом обосновании проблемы психолого-педагогического сопровождения коррекционной работы по развитию фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, в теоретическом анализе понятия «фонематические процессы», обосновании педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с III уровня в коррекционном процессе.

Практическая значимость заключается в разработке коррекционной работы по развитию фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, подборе упражнений и игр, которые могут использоваться педагогами дошкольных образовательных организаций в работе с детьми.

База исследования: исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад» № 7 комбинированного вида с. Аргаяш, группа детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Структура магистерской диссертации состоит из введения, трех глав, выводы по главам, заключение, список использованных источников и приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Понятие «фонематические процессы в психолого-педагогической литературе»

Теоретической базой исследования фонематических процессов являются труды В. И. Бельтюкова, Н. И. Жинкина, А. Н. Гвоздева, Р. Е. Левиной, Н. Х. Швачкина и других, которые изучали особенности фонематической стороны речи ребенка дошкольного возраста. Фонематическая сторона речи – это процесс различения звуков речи.

Р. Е. Левина в фонематической стороне речи выделяет ряд процессов, которые выполняют функции восприятия и различения фонем: фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез, фонематические представления [42].

Разработкой структуры фонематического слуха занимались многие ученые различных направлений: в сфере психологии – А. Н. Леонтьев, И. А. Зимняя, Д. Б. Эльконин; нейропсихологии – А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова; логопедии – Л.С. Волкова, Н. И. Жинкин, А. Н. Гвоздев, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, А. Н. Корнев, Т. А. Фотекова и др.; методики обучения языку – О. С. Ушакова, К. Д. Ушинский, С. Н. Цейтлин и др.

А. Р. Лурия дает понимание фонематического слуха с точки зрения основ нейропсихологии. Речь человека, организованная в фонематическую систему языка, использует звуки особого рода, и для того, чтобы их различать, нужен не один только острый слух. По мнению А. Р. Лурия, фонематический слух – это умение обобщать в отдельные группы различные звучания, опираясь на существенные признаки звуков и игнорируя несущественные, случайные [47].

М. Е. Хватцев определяет фонематический слух как «способность воспринимать звуки речи как смысловые единицы, которая является основным качеством человеческого слуха». Только при наличии

фонематического слуха возможно чёткое восприятие звуков речи и смысла отдельных слов [81].

Л. С. Выготский отмечает, что фонематический слух – тонкий, систематизированный слух, позволяющий различать и узнавать фонемы родного языка, который является частью физиологического слуха и направлен на соотнесение и сопоставление слышимых звуков с их эталонами, хранящимися в памяти человека. Л.С. Выготский выделил три речевые операции: способность слушать есть ли данный звук в слове или его нет; способность различать слова, включающие одни и те же фонемы, расположенные в разной последовательности; способность различать близкие по звучанию, но разные по семантике слова [46].

Т. А. Ткаченко фонематический слух рассматривает, как способность воспринимать на слух звуки речи, дифференцировать и обобщать их в словах как смыслоразличительные единицы, отражать основные особенности фонем и их варианты [75].

Фонематический (речевой) слух, по определению А. М. Горчаковой, – это «тонкий систематизированный слух, обладающий способностью осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова, то есть умение различать отдельные звуки в речевом потоке, выделять звуки из слов, из слогов» [16, с.71].

Н. И. Жинкин определяет фонематический слух как способность человека к анализу и синтезу речевых звуков, различению фонем данного языка. Т. Б. Филичева определяет фонематический слух как способность ребёнка к практическим обобщениям понятий о звуковом и морфологическом составе слова [79].

Р. Е. Левина на основе опыта изучения детей с различными недостатками речи пришла к заключению о важнейшем значении развития фонематического слуха для усвоения звуковой стороны речи. Она считала, что усвоение произношения не целиком подчинено возможностям речевой моторики ребенка и не возникает как механическое нанизывание звуков по

степени доступности их произносительному аппарату. Акт произношения звука в норме следует рассматривать скорее как завершение акустического процесса, направленного на выделение соответствующего звука, его различения среди других звуков. Акустический образ фонемы возникает как обобщенный из различных «вариантов», которые реализуются в моторной формуле произношения звуков речи. Таким образом, произношение находится в тесной зависимости от акустического обобщения звука [42].

По мнению Д. Б. Эльконина, развитый фонематический слух – важная предпосылка успешного освоения детьми грамоты. В свою очередь, обучение грамоте способствует уточнению представления о звуковом составе языка, содействует усвоению навыков фонематического анализа слова, мысленному расчленению на основные элементы (фонемы) различных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов, слов [88].

Фонематический слух является незаменимой составляющей, которая обеспечивает восприятие фонем родного языка, основой для понимания смысла сказанного. Для овладения правильным звукопроизношением ребенку нужно овладеть процессами анализа и синтеза речевых звуков, а также иметь достаточный уровень развития фонематического слуха. Фонематический слух у ребенка формируется в процессе непосредственного речевого общения. Первичный фонематический слух формируется очень рано, но осуществлять звуковой анализ слова, раскладывать его на составляющие звуки, определять порядок звуков в слове ребенок еще не в силах.

Таким образом, фонематический слух осуществляет контроль за восприятием слова, как комплекса фонем, различая и обобщая звуки в различные группы. Однако первичного фонематического слуха, достаточного для повседневного общения, недостаточно для овладения навыком чтения и письма. Необходимо развитие более высоких его форм, при которых дети могли бы расчленять поток речи, слова на составляющие

их звуки, устанавливать порядок звуков в слове, т. е. производить анализ звуковой структуры слова. Эти специальные действия по анализу звуковой структуры слов Д. Б. Эльконин назвал фонематическим восприятием. Д. Б. Эльконин определяет фонематическое восприятие как «слышание отдельных звуков в слове и умение производить анализ звуковой формы слов при внутреннем их проговаривании» [88, с. 204].

В психолого-педагогической литературе понятия «фонематический слух» и «фонематическое восприятие» недостаточно разграничены. С трудностями разделения этих двух понятий сталкиваются и практики, и методисты, и теоретики, о чем подробно пишет в своих трудах А. Н. Корнев [38].

При восприятии речи ребенок сталкивается с многообразием звучаний в ее потоке: фонемы в потоке речи изменчивы. Он слышит множество вариантов звуков, которые, сливаясь в слоговые последовательности, образуют непрерывные акустические компоненты. Ему нужно извлечь из них фонему, при этом отвлечься от всех вариантов звучания одной и той же фонемы и опознать ее по тем постоянным (инвариантным) различительным признакам, по которым одна (как единица языка) противопоставлена другой. Если ребенок не научится этого делать, он не сможет отличить одно слово от другого и не сможет узнать его как тождественное.

В процессе речевого развития у ребенка вырабатывается фонематический слух, так как без него, по выражению Н. И. Жинкина, невозможна генерация речи. Фонематический слух осуществляет операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова. Он формируется у ребенка в процессе речевого развития в первую очередь. Развивается и фонетический слух, который осуществляет «слежение за непрерывным потоком слогов» [6, с. 141].

Поскольку фонемы реализуются в произносительных вариантах – звуках (аллофонах), важно, чтобы эти звуки произносились нормировано,

т. е. в общепринятых, привычных реализациях, иначе их трудно опознавать слушающим. Непривычное для данного языка произношение оценивается фонетическим слухом как неправильное. Фонематический и фонетический слух (они совместно составляют речевой слух) осуществляют не только прием и оценку чужой речи, но контроль за собственной речью. Речевой слух является важнейшим стимулом формирования нормированного произношения.

По мнению Л. Е. Журовой, фонематическое восприятие у детей формируется в процессе обучения как результат более высоких форм речевого слуха. Под термином «фонематическое восприятие» подразумевается специальное действие по выделению звуков языка и установлению звуковой структуры слова как его единицы [27].

Л. С. Волкова и С. Н. Шаховская видят в фонематическом восприятии способность ребенка воспринимать на слух и точно дифференцировать звуки речи, особенно акустически близкие. Несовершенное фонематическое восприятие, с одной стороны, отрицательно влияет на становление детского звукопроизношения, с другой – тормозит, усложняет формирование навыков звукового анализа, без которых полноценное чтение и письмо невозможны [46].

По данным Т. А. Ткаченко, развитие фонематического восприятия положительно влияет на формирование всей фонетической стороны речи и слоговой структуры слов. Без достаточной сформированности фонематического восприятия невозможно становление его высшей ступени – звукового анализа [74].

Фонематический анализ – это разложение слова на составляющие его фонемы. Функция фонематического анализа не только сложная, но и многоплановая. В. К. Орфинская выделяет следующие формы оперирования фонемами: узнавание звука на фоне слова; выделение первого и последнего звуков из слова; определение последовательности, количества звуков, их места в слове по отношению к другим звукам [56].

К операциям фонематического анализа относятся следующие:

- восприятие слова на слух и узнавание нужной фонемы в составе слова;
- умение выделить место звука в слове – в начале, в середине и конце слова;
- умение правильно определить последовательность фонем в слове, их количество, место по отношению друг к другу.

Фонематический анализ тесно связан с познавательными процессами. Для осуществления фонематического анализа необходим определенный уровень развития фонематического слуха и восприятия, а также мыслительных операций (анализа, синтеза, обобщения). Д. Б. Эльконин отмечает, что сформированность фонематического анализа зависит от мышления, так как нарушения мыслительных процессов отражаются и на развитии фонематического анализа.

Формирование фонематического анализа связано не только с состоянием гностико-практических функций, но и эволюцией высших форм познавательной деятельности, на что указывает Д. Б. Эльконин. Он отмечает, что фонематический анализ представляет собой «легкоуязвимую предпосылку интеллекта и страдает даже при лёгких резидуально-органических поражениях центрально-нервной системы» [88, с. 81].

По мнению Л. С. Цветковой, недоразвитие фонематического анализа и синтеза приводит к глубокому изменению семантической структуры языка, и, прежде всего к нарушению значения и предметной отнесенности слова. Несформированность фонематического восприятия занимает одно из первых мест в числе причин, приводящих к учебной дезадаптации детей школьного возраста, что проявляется в виде стойкой фонематической дислексии и дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза [82].

Р. И. Лалаева выделяет простые (элементарные) и сложные формы фонематического анализа [41].

Элементарный фонематический анализ – это выделение (узнавание) звука на фоне слова, он появляется у детей дошкольного возраста спонтанно. Более сложной формой является вычленение первого и последнего звука из слова, определение его места (начало, середина, конец слова). Самая сложная форма фонематического анализа – определение последовательности звуков в слове, их количества, места по отношению к другим звукам (после какого звука, перед каким звуком). Таким фонематическим анализом дети овладевают лишь в процессе специального обучения (В. К. Орфинская) [56].

К формам фонематического анализа относятся следующие действия:

- узнавание и выделение звука на фоне слова – формируется спонтанно и является самой простой формой фонематического анализа, не требующей специального обучения;

- выделение первого и последнего звука в слове, а также его место в начале, середине или конце – более сложная форма фонематического анализа, которая требует определенного обучения;

- определение последовательности звуков, количества звуков в слове, место звуков по отношению к другим фонемам – это самая сложная форма фонематического анализа, которая формируется только в процессе специально организованного обучения [10].

В процессе развития элементарных форм фонематического анализа необходимо учитывать, что умение выделять и вычленять звук зависит от его характера, положения в слове, а также от произносительных особенностей звукового ряда. При формировании сложных форм фонематического анализа необходимо учитывать, что всякое умственное действие проходит определенные этапы – формирование фонематического анализа с опорой на вспомогательные средства, внешние действия, формирование действия фонематического анализа в речевом плане, формирование действия фонематического анализа в умственном плане (П. Я. Гальперин).

Следующий фонематический процесс – это фонематический синтез, под которым понимается совокупность умственных действий по объединению звуков в слово, слиянию фонем в определенную структуру [68].

Фонематический синтез – это процесс, противоположный анализу, но они тесно взаимосвязаны и неотделимы друг от друга. Развитие фонематического синтеза включает задания на составление слов из заданной последовательности звуков, на составление слов из нарушенной последовательности звуков.

Фонематический синтез – это умственное действие по синтезу звуковой структуры слова, слиянию звуков в слово. Процесс фонематического синтеза не только не уступает по трудности фонематическому анализу, но значительно сложнее анализа. Сложность процесса фонематического синтеза обусловлена прежде всего тем, что в процессе фонематического синтеза ребенку приходится восстанавливать в представлении искусственно разделенную на звуки речь.

Р. И. Лалаева считает, что необходимо учитывать различную сложность форм фонематического анализа и синтеза и последовательность овладения ими в онтогенезе. В связи с этим работа по формированию фонематического анализа и синтеза проводится в следующей последовательности:

1. Выделение (узнавание) звука на фоне слова, т.е. определение наличия звука в слове.

2. Вычленение звука в начале в конце слова. Определить первый и последний звук в слове, а также его место (начало, середина, конец слова). При формировании указанного действия предлагаются следующие задания: определить в слове первый звук, последний звук; определить место звука в слове.

3. Определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам [41].

В процессе развития элементарных форм фонематического анализа необходимо учитывать, что умение выделять и вычленять звук зависит от его характера, положения в слове, а также от произносительных особенностей звукового ряда. Ударные гласные узнаются гораздо легче, чем безударные. Ударные гласные легче выделяются из начала слова, чем из его конца или из середины. Щелевые и сонорные звуки, как более длительные, воспринимаются лучше, чем взрывные. При этом щелевые звуки легче выделяются из начала слова, чем из конца, а взрывные звуки – наоборот, из конца слова.

Что касается согласных звуков, то Р. И. Лалаева указывает на то, что щелевые согласные, в том числе шипящие и сонорные, выделяются легче других согласных. Однако выделение шипящих и сонорных р и л часто затруднено вследствие их дефектного произношения умственно отсталыми детьми. Поэтому работу по выделению звуков на фоне слова начинают с артикуляторно простых звуков (м, н, х, в и др.).

Логопедическая работа по формированию сложных форм фонематического анализа (определению последовательности, количества, места звука в слове по отношению к другим звукам) проводится в тесной связи с обучением чтению и письму. Обучение письменной речи начинается со знакомства ребенка со звуковой материей языка: распознаванием звуков, выделением их из слова, со звуковой структурой слов как основных единиц языка.

При формировании сложных форм фонематического анализа необходимо учитывать, что всякое умственное действие проходит определенные этапы формирования: составление предварительного представления о задании (ориентировочная основа будущего действия), освоение действия с предметами, далее выполнения действия в плане громкой речи, перенос действия во внутренний план, окончательное становление внутреннего действия (переход на уровень интеллектуальных умений и навыков).

К фонематическим процессам относим фонематические представления, который формируется на основе фонематического восприятия и фонематического анализа. Помимо указанных выше процессов, в их развитии большую роль играют внимание и память (А. И. Максаков) [48].

Фонематические представления – это умение осуществлять действия по фонематическому анализу слов в умственном плане. В результате восприятия фонем, умений анализировать звуковой состав слова в процессе специального обучения у детей формируется способность не только слышать и различать звуки, но и составлять слова по заданным звукам [51].

На основе фонематического восприятия и фонематического анализа формируются фонематические представления, которые формируются у детей в результате наблюдений за различными вариантами фонем, их сопоставления и обобщения. Фонематическое представление о звуковом составе языка формируется у ребенка на основании приобретаемой способности слышать и различать звуки (фонематический слух), выделять звуки на фоне слова, сопоставлять слова по выделенным звукам (фонематический анализ).

Таким образом, фонематические процессы – это процессы, на основе которых формируется правильное звукопроизношение в процессе речевого онтогенеза. Фонематический слух – это способность слышать звуки речи как отдельные смысловые единицы. Фонематическое восприятие – это способность воспринимать и различать звуки речи (фонемы). Фонематический (звуковой) анализ – операция мысленного расчленения на составные элементы (фонемы) различных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов, слов. Фонематический анализ может быть элементарным и сложным. Фонематический синтез – операция мысленного составления (объединения) фонем в различные звукокомплексы. Фонематические представления – способность придумывать слова с заданным звуком.

1.2 Формирование фонематических процессов у детей в онтогенезе

Формирование фонематического слуха и других фонематических процессов (фонематическое восприятие, анализ и синтез, фонематические представления) осуществляется в процессе онтогенеза на этапе младенчества, раннего и дошкольного возраста.

Вопросы развития речи в онтогенезе рассматривают В. И. Бельтюков, Л. С. Волкова, А. Н. Гвоздев, Н. И. Жинкин, Н. Е. Хватцев и др. В логопедии под онтогенезом речи понимается как процесс последовательных этапов становления речи от первых простейших речевых актов в младенчестве до овладения всеми сторонами речи родного языка как орудия мышления и общения [59].

В речевом онтогенезе выделяется несколько этапов. В научной литературе существуют различные подходы к выделению этих этапов (А. Н. Гвоздев, А. А. Леонтьев, Г. Л. Розенгард-Пупко и другие). На каждом из этих этапов формируются различные стороны речи, в том числе фонематические процессы.

А. Н. Гвоздев выделяет в процессе развития речи несколько этапов, в ходе которых ребенок осваивает русский язык и его грамматический строй. Выделяется период аморфных слов-корней, период усвоения грамматической структуры предложения, период усвоения морфологической системы языка. На каждом из этих этапов формируется и произносительная сторона речи, и фонематические процессы – фонематический слух и фонематическое восприятие [12].

Г. Л. Розенгард-Пупко отмечает, что фонематические процессы в онтогенезе формируются на следующих этапах – подготовительном и этапе самостоятельного оформления речи. На первом этапе, который включает период младенчества, а также второй год жизни, происходит овладение элементарными структурами речи – произношение звуков, пополнение словарного запаса, появление первых простых предложений.

На втором этапе, который начинается на третьем году жизни и продолжается в дошкольном возрасте, происходит дальнейшее овладение структурами языка [59].

В онтогенезе речи А. А. Леонтьев выделяет следующие этапы в становления речи: до года (подготовительный этап), до трех лет (преддошкольный этап первоначального овладения языком), до семи лет (дошкольный этап), до окончания школы (школьный этап) [цит. по 6]. Рассмотрим данные этапы более подробно.

Овладение звукопроизношением и развитие фонематических процессов на подготовительном этапе происходит по мере развития и роста ребенка первого года жизни. Речь проходит такие стадии, как гуление, лепет, появление первых слов-корней.

Важную роль на подготовительном этапе играет слуховой анализатор, а также фонематический слух. Дети с помощью слуха учатся различать голоса близких людей, воспринимают различные звуки, как речевые, так и неречевые, а также звукосочетания и слоги.

Первые голосовые реакции у ребенка начинают формироваться к двум-трем месяцам жизни и проявляются в форме гуления. К трем-четырем месяцам возникает лепет. Уже к полугоду ребенок в процессе лепета может произносить различные звуки, звуковые сочетания.

К концу первого года жизни в речи детей появляются первые слова, состоящие из нескольких звуков, – аморфные слова-корни. Первые слова представляют собой сочетание звуков, первых слогов слова, которые ребенок активно произносит и обозначает ими свое состояние, действия, окружающие предметы [2].

Второй год жизни – это период активного формирования звукопроизносительной стороны речи. По мере развития речевой моторики, фонематического слуха дети способны правильно произносить артикуляторно простые звуки – гласные и некоторые согласные. В процессе речи дети проявляют способность к подражанию речи взрослых,

у них формируется умение понимать речь других людей. Речь становится средством общения, в ходе которого дети используют простые по структуре слова и предложения из двух-трех слов [4].

Третий год жизни – это развитие подвижности артикуляционного аппарата, дальнейшее развитие фонематического слуха, что положительно отражается на процессе звукопроизношения. У детей формируется фонематическое восприятие, которое позволяет детям корректировать свое произношение, соотносить его с произношением взрослых, но при этом наблюдается трудности в произношении сложных по артикуляции звуков, которые заменяются более простыми. Фонематическое восприятие позволяет не смешивать слова, близкие по звучанию, и сохранять слоговую структуру слова [81].

Т. Б. Филичева считает, что конец третьего года жизни – это период, когда фонематическое восприятие достаточно развито. Оно позволяет выделять в потоке речи звуковой состав слов, правильно произносить слова несложной слоговой структуры, дифференцировать звуки, близкие по звучанию. К началу дошкольного возраста дети имеют определенный комплекс умений, позволяющий правильно воспринимать звуковой состав слов [79].

Четвертый год жизни – это период формирования звукопроизношения вследствие укрепления артикуляционного аппарата, улучшения деятельности органов артикуляции, их координированности. Речь детей пополняется новыми словами, а также звуками, которые произносятся правильно. Это твердые согласные, шипящие звуки, а также стечение нескольких согласных звуков. Успехи в звукопроизношении определяются тем, что совершенствуется фонематическое восприятие – дети способны различать звуки, близкие по артикуляции. Тем не менее в речи младших дошкольников по-прежнему наблюдаются ошибки в произношении отдельных фонем – свистящих и других [85].

Пятый год жизни – это речевой этап, когда дети осваивают правильное произношение звуков, которые ранее были труднодоступны. Это различные шипящие и свистящие звуки и соноры. Наиболее успешно произносятся слова, простые по звуковой структуре, при этом у детей могут наблюдаться ошибки в произношении слов со сложной звуковой структурой, со стечением нескольких согласных, в произношении малознакомых слов [28].

На пятом году жизни совершенствуются и фонематические процессы. В процессе обучения дети овладевают элементарными формами фонематического анализа. Дети узнают нужные фонемы в звуковом потоке речи, умеют выделять первый и последний звук в слове, выделять нужный звук в слове, называть его [88].

Шестой и седьмой год жизни – это этап совершенствования фонематического восприятия, овладения фонематическим анализом и синтезом в ходе специального обучения. На занятиях по развитию речи, овладению грамотой дети учатся выделять нужные звуки в слове, определять последовательность, место звука в слове, место звука по отношению к другим фонемам. Старший дошкольник учится давать характеристику звука, составлять слова на заданный звук, то есть овладевает фонематическим синтезом. Также ребенок способен выполнять задания на фонематические представления, составлять слова из последовательности звуков [56].

Таким образом, фонематические процессы по теории речевого онтогенеза А. А. Леонтьева формируются на всех этапах от младенчества до старшего дошкольного возраста и тесно связаны с развитием всех сторон речи – фонетической, лексической, грамматической. Фонематические процессы, а также артикуляционная моторика как основа звукопроизношения способствуют освоению звуковой системы родного языка.

Далее рассмотрим, как видят этапы формирования фонематических процессов в речевом онтогенезе другие исследователи. Например, Р. Е. Левиной выделены следующие этапы формирования фонематического восприятия [42].

Первый этап – это дофонематический период, в ходе которого ребенок только начинает овладевать фонематическими процессам. На данном этапе наблюдается низкий уровень дифференциации звуков речи, ребенок не обладает необходимыми умениями и навыками для понимания речи, выделения фонем в звуковом потоке.

Второй этап – это формирование умений различать акустически далекие фонемы. На данном этапе ребенок не может различать звуки акустически близкие, что выражается в неправильном произношении, пропуске и замене звуков в речи. Ребенок слышит звуки не так как взрослый в силу несовершенства фонематического слуха.

Третий этап – это период, когда ребенок начинает различать акустически близкие звуки, выделять смысловозначительные признаки слова. Но при этом искаженное, неправильно произнесенное слово также можно соотноситься с предметом. При этом Р. Е. Левина отмечает сосуществование на этом этапе двух типов языкового фона: прежнего, косноязычного, и формирующегося нового.

Четвертый этап – это этап развития фонематического восприятия, анализа и синтеза, благодаря чему ребенок овладевает правильным звукопроизношением. Его речь приближается к возрастным нормам, но при этом могут сохраняться отдельные нарушения, так как фонематическая дифференцировка некоторых звуков является нестойкой. Особенно это проявляется в произношении и восприятии незнакомых слов, а также слов со сложной звуковой структурой, стечение согласных звуков.

Пятый этап – это завершение формирования фонематических процессов, результатом чего является правильное и восприятие фонем, и произношение слов. Ребенок способен отличить неправильное

произношение от правильного. В процессе обучения дети овладевают фонематическим анализом и синтезом, они способны выполнять задания, которые показывают сформированность фонематических представлений [42].

М. Ф. Фомичева отмечает, что фонематический слух у ребенка начинает формироваться очень рано. На второй неделе жизни ребенок, услышав звук человеческого голоса, перестает сосать грудь матери, прекращает плакать, когда с ним начинают говорить. К концу первого месяца жизни младенца можно успокоить колыбельной песней. К концу третьего месяца жизни он поворачивает голову в сторону говорящего и следит за ним глазами [46].

В период появления лепета ребенок повторяет видимую артикуляцию губ взрослого, пытается подражать. Многократное повторение кинестетического ощущения от определенного движения ведет к закреплению двигательного навыка артикулирования.

С 6 месяцев ребенок путем подражания произносит отдельные фонемы, слоги, перенимает тон, темп, ритм, мелодику и интонацию речи. Уже к 2 годам дети различают все тонкости родной речи, понимают и реагируют на слова, отличающиеся всего одной фонемой (мишка-миска). Так формируется фонематический слух - способность воспринимать звуки человеческой речи. От 3 до 7 лет у ребенка все более развивается навык слухового контроля за своим произношением, умение исправлять его в некоторых случаях.

К 3-4 годам фонематическое восприятие ребенка настолько улучшается, что он начинает дифференцировать сначала гласные и согласные звуки, потом мягкие и твердые, сонорные, шипящие и свистящие.

К 4 годам в норме ребенок должен дифференцировать все звуки, т. е. у него должно быть сформировано фонематическое восприятие. К этому

же времени у ребенка заканчивается формирование правильного звукопроизношения.

Формирование правильного произношения зависит от способности ребенка к анализу и синтезу речевых звуков, т. е. от определенного уровня развития фонематического слуха, обеспечивающего восприятие фонем данного языка. Фонематическое восприятие звуков речи происходит в ходе взаимодействия поступающих в кору слуховых и кинестетических раздражений. Постепенно эти раздражения дифференцируются и становятся возможным вычленение отдельных фонем. При этом большую роль играют первичные формы аналитико-синтетической деятельности, благодаря которым ребенок обобщает признаки одних фонем и отличает их от других.

При помощи аналитико-синтетической деятельности происходит сравнение ребенком своей несовершенной речи с речью старших и формирование звукопроизношения. Недостаточность анализа или синтеза сказывается на развитии произношения в целом. Однако, если наличия первичного фонематического слуха достаточно для повседневного общения, то его недостаточно для овладения чтением и письмом.

А. Н. Гвоздев, Н. Х. Швачкин доказали, что необходимо развитие более высоких форм фонематического слуха, при которых дети могли бы делить слова на составляющие их звуки, устанавливать порядок звуков в слове, т.е. производить анализ звуковой структуры слова [11; 86].

Д. Б. Эльконин назвал эти специальные действия по анализу звуковой структуры слов фонематическим восприятием. В связи с обучением грамоте эти действия формируются в процессе специального обучения, при котором детей обучают средствам звукового анализа. Развитие фонематического слуха и фонематического восприятия имеет большое значение для овладения навыками чтения и письма [88].

Готовность к обучению грамоте заключается в достаточном уровне развития аналитико-синтетической деятельности ребенка, т. е. умений анализа, сравнения, синтеза и обобщения языкового материала.

Л. С. Цветкова отмечает, что овладение фонематическим строем языка у ребенка предшествует другим формам речевой деятельности – устной речи, письму, чтению, поэтому фонематический слух является основой сложной речевой системы и потеря слуха ведет у детей к недоразвитию всей речевой системы (глухонемоте). Нормальное развитие речи, без нарушений, может быть представлено в нескольких аспектах, связанных с постепенным овладением языком [82].

Первый аспект – развитие фонематического слуха и формирование навыков произнесения фонем родного языка. Второй аспект – овладение словарным запасом и правилами синтаксиса. Активное овладение лексическими и грамматическими закономерностями начинается у ребенка в 2–3 года и заканчивается к 7 годам. Ко второму аспекту непосредственно примыкает третий, связанный с овладением смысловой стороной речи.

Что касается звуковой стороны речи, то ее зачатки начинают проявляться в самом раннем возрасте. В 3–4 месяца возникает произвольное воспроизведение преимущественно гласных звуков – гуление. В период между 6 месяцами и годом гуление уступает место интонационно и акцентно-ритмически организованному лепету, включающему не только гласные, но и согласные звуки. К 7–8 месяцам ребенок начинает понимать слова и элементарные фразы взрослых. В это же время или чуть позднее ребенок сам начинает произносить простейшие с точки зрения артикуляции одно-двухсложные слова.

В возрасте 2–3 лет активно формируются основные механизмы речи, осваивается звуковая система языка, формируются ассоциативные связи, переход от конкретных к обобщенным значениям слов, начинается осознание фонематической (смыслоразличительной) роли отдельных признаков звуков речи. При этом полноценное осознание смысловой роли

звуков речи (фонематический слух) происходит значительно позднее, а завершается к 5 годам.

В исследовании Н. Х. Швачкина достаточно подробно рассматривается развитие фонематического восприятия на материале русского языка. Так, в начале речевого развития ребенка, в первую очередь семантическую значимость получают интонация и ритм, и лишь к концу первого года жизни – звуковой рисунок слова [86].

Таким образом, понимание и выражение смысла на начальном этапе развития речи строится не на восприятие фонематического состава слов, а на улавливании общей ритмико-мелодической структуры слова или фразы. Этот этап в настоящее время принято называть нерасчлененным фонетико-фонологическим восприятием, слова и отдельные фразы воспринимаются как некий единый звукокомплекс, обладающий определенным смыслом. Выделение отдельных элементов этих комплексов и наделение их смыслоразличительной функцией представляют собой переход от дофонематической речи к фонематической.

При наличии нормального физиологического слуха первым элементом речевой системы является речеслуховой гнозис, позволяющий выделить звуки речи из общего потока окружающих звуков. На этом же этапе включается эмоциональный слух, благодаря которому ребенок улавливает настроение матери. До определенной степени здесь можно проследить связь между эмоциональным и интонационным элементом. В дальнейшем интонационный компонент отделяется от эмоционального.

Эффективная и стойкая коррекция дефектов произношения (звукопроизношение, слоговая структура слов) может быть возможна только при опережающем формировании фонематического восприятия. Бесспорна взаимосвязь развития фонематического восприятия не только с фонетической, но и с лексико-грамматической стороной речи.

Нарушение фонематического восприятия приводит к тому, что ребёнок не воспринимает на слух (не дифференцирует) близкие по

звучанию или сходные по артикуляции звуки речи. Его словарь не пополняется теми словами, в состав которых входят трудноразличимые звуки. Ребёнок постепенно начинает отставать от возрастной нормы. По той же причине не формируется в нужной степени и грамматический строй.

При недостаточности фонематического восприятия многие предлоги или безударные окончания слов для ребёнка остаются «неуловимыми». Только при планомерной работе по развитию фонематических процессов дети воспринимают и различают окончания слов, приставки, общие суффиксы, выделяют предлоги в предложении и т.д., что так важно при формировании навыков чтения и письма.

Умение слышать каждый отдельный звук в слове, чётко отделять его от рядом стоящего, знать, из каких звуков состоит слово (то есть умение анализировать звуковой состав слова), является важнейшей предпосылкой для правильного обучения грамоте [42].

Таким образом, в процессе речевого онтогенеза происходит формирование фонематических процессов. На этапе младенчества и раннего возраста у детей создаются предпосылки для развития фонематического слуха и фонематического восприятия, что в свою очередь становится основой для овладения звукопроизношением.

В дошкольном возрасте фонематические процессы позволяют детям усвоить звуковую структуру родного языка. В дошкольном возрасте ребенок, благодаря целенаправленному обучению, овладевает фонематическим анализом и синтезом.

В процессе развития речи, обучения грамоте дети старшего дошкольного возраста могут не только правильно воспринимать звуки речи, но и выполнять задания на звуковой анализ и синтез, определять последовательность звуков, место звуков в слове, составлять слова на заданную последовательность фонем, давать характеристику звуков в

слове. Фонематические процессы становятся более совершенными и подготавливают дошкольников к дальнейшему овладению грамотой.

1.3 Понятие «психолого-педагогическое сопровождение»

Современное образование должно быть направлено на воспитание и обучение, интеллектуальное, духовно-нравственное и творческое развитие человека (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации») [78]. Для достижения данной цели должны быть созданы специальные условия, базирующиеся на принципе психолого-педагогического сопровождения. Понятие «сопровождение» (от английского слова *guideness*) возникло как практическое воплощение идеи гуманистического и личностно ориентированного подхода к развитию личности ребенка [18].

Сопровождение – это система профессиональной деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребенка на каждом возрастном этапе. Психолого-педагогическое сопровождение сегодня является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но выступает как комплексная технология поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания и социализации [49].

Методологическими основами психолого-педагогического сопровождения выступают:

- гуманистическая психология А. Маслоу, К. Роджерса (поиск путей для оказания помощи людям в реализации внутреннего потенциала);
- теория педагогической поддержки (О. С. Газман, Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин и др.);
- личностно ориентированный подход (К. Роджерс, Ш. А. Амонашвили, И. С. Якиманская);

- положения концепции «Воспитание ребенка как человека культуры» Е. В. Бондаревской;
- положения герменевтической поддержки личности дошкольника (Л. В. Трубайчук и др.);
- теория психолого-педагогического сопровождения дошкольника (Е. А. Александрова, Л. В. Байбородова, И. А. Липский, С. Д. Кириенко, Е. В. Коротаяева, Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин и др.).

Понимание человека как творца собственной жизни наиболее полно раскрывается в гуманистической философии. Именно в этой научной концепции речь идет о возможности человека к саморазвитию и личностному росту на основе его потенциальных возможностей. Практической задачей гуманистической психологии А. Маслоу и К. Роджерса стал поиск путей и возможностей помощи людям в реализации своего внутреннего потенциала. К. Роджерс обнаружил, что максимальный личностный рост происходит при позитивном, теплом, положительном отношении к человеку. Такое отношение способствует не только самопринятию человека, но и его терпимости в отношении других людей [67].

Проблема сопровождения в отечественной педагогике раскрывались в теории педагогической поддержки, разработанной О. С. Газманом. Под педагогической поддержкой О. С. Газман понимает «целостную концепцию, систему педагогической поддержки детей в образовании» [62, с. 7]. Понятие «педагогическая поддержка» впоследствии стало активно использоваться в научной литературе, но постепенно было заменено на термин «психолого-педагогическое сопровождение», так как оно наиболее полно отвечает гуманистическому подходу в образовании (Ш. А. Амонашвили, Л. В. Трубайчук, И. С. Якиманская и др.).

В научной литературе понятие «сопровождение» впервые была раскрыта Е. И. Казаковой и М. Р. Битяновой. М. Р. Битянова под сопровождением понимает «систему профессиональной деятельности

психолога, направленную на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуации взаимодействия» [4, с. 32].

Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» Е. И. Казакова рассматривает как оказание помощи ребенку, его семье и педагогам; мультидисциплинарный метод, обеспечиваемый единством усилий педагогов, психологов, социальных и медицинских работников; органическое единство диагностики проблемы и субъектного потенциала ее разрешения, информационного поиска возможных путей решения, конструирования плана действий и первичная помощь в его осуществлении [30].

В соответствии с определением М. А. Иваненко, психолого-педагогическое сопровождение – это целостный и непрерывный процесс изучения личности учащегося, ее формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения в школе, осуществляемый всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях взаимодействия [29].

Под психолого-педагогическим сопровождением И. А. Липский понимает комплексную технологию, особую культуру поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации [44].

В исследованиях Л. В. Трубайчук «психолого-педагогическое сопровождение» понимается как «позитивное отношение к субъекту сопровождения, его высокой активности, а также его субъектной готовности к освоению социального опыта, раскрытию личностного потенциала, стремлению к личностному росту, самосовершенствованию» [63, с. 29]. Целью психолого-педагогического сопровождения, по мнению Л. В. Трубайчук, является целенаправленное развитие личности

сопровождаемого человека, осуществляемое посредством специальных психолого-педагогических систем.

К формам психолого-педагогического сопровождения Л. В. Трубайчук относит защиту, заботу, поддержку и подкрепление.

По мнению Л. В. Трубайчук, защита представлена деятельностью взрослого, который применяет совокупность механизмов, направленных на ограничение или устранение негативного влияния социума с целью обеспечения жизненно важных потребностей ребенка; так взрослый обеспечивает физическую и психологическую безопасность ребенка. К защищающим действиям можно отнести такие, как помощь в разрешении конфликтной ситуации между детьми, ограничение доступа детей к играм, игрушкам, фильмам, другим источникам информации, которые представляют потенциальную опасность для ребенка, организация и проведение педагогической экспертизы фильма, мультфильма, спектакля, игрушки и т.п.

Забота – это форма психолого-педагогического сопровождения, при которой взрослый проявляет участие по отношению к ребенку. Забота может проявляться в форме эмоции, сопереживания, в форме знака внимания, интереса к мнению ребенка, в форме помощи. Забота как форма психолого-педагогического сопровождения проявляется в большей степени через положительные эмоции и чувства, который взрослый демонстрирует по отношению к ребенку.

Поддержка – это форма психолого-педагогического сопровождения, которая включает в себя содействие ребенку в познании, в поддержании позитивной направленности деятельности, в поддержании интереса к различным видам активности. По мнению Л. В. Трубайчук, особенность поддержки в том, что она носит безоценочный характер, т.к. направлена не на продукт деятельности, а адресована личности дошкольника; поддержка может быть делами (совместный с ребенком рисунок) и отношениями (одобрение игры).

Подкрепление – это форма психолого-педагогического сопровождения, при которой взрослый оперативно реагирует на поведение ребенка с целью закрепления положительного социального опыта. Подкрепление может осуществляться как с помощью положительных, поощрительных форм (одобрение), так и отрицательных (резкая фраза). Подкрепление используется для того, чтобы стимулировать достижения ребенка. Это достигается с помощью таких фраз, как «Ты можешь...», «Ты способен...».

Л. В. Трубайчук считает, что адресное сочетание и применение форм сопровождения – защита, забота, поддержка, подкрепление – в различных вариациях позволяет определять оптимальный вариант индивидуального развития того или иного дошкольника. Конкретное содержание психолого-педагогического сопровождения развития дошкольников определяется совокупностью таких составляющих, как специфика возраста и особенности индивидуального развития детей, а также социокультурными условиями образовательной среды на уровне образовательной организации [63].

О. С. Газман выделяет четыре формы психолого-педагогической поддержки – «защита», «помощь», «содействие» и «взаимодействие»:

– защита – форма психолого-педагогической поддержки, при которой педагог занимает позицию адвоката, защищающего право ребенка быть успешным, преодолевать свои сомнения и страхи, признавать свои ошибки, пробовать новые способы достижения цели, отстаивать свои права, достоинства;

– помощь – форма психолого-педагогической поддержки, при которой взрослый занимает позицию человека, поддерживающего веру ребенка в себя, свои возможности; действия взрослого должны быть направлены на создание ситуации успеха, условий, при которых ребенок сможет добиться положительного результата, пережить положительные

эмоции, добиться чувства удовлетворения от самостоятельно выполненной работы;

– содействие – форма психолого-педагогической поддержки, при которой взрослый помогает ребенку понять себя, оценить свои возможности и силы, проанализировать ошибки и выбрать оптимальный способ для решения проблемы; тактика содействия реализуется тогда, ребенок с помощью защиты и помощи избавиться от своих страхов, неуверенности в себе, научиться активизировать свои силы для поиска путей решения;

– взаимодействие – форма психолого-педагогической поддержки, которая реализуется в случае готовности ребенка к решению своей проблемы.

Тактика взаимодействия реализуется с помощью договора:

- на условиях ребёнка;
- на условиях педагога;
- договор-компромисс;
- договор-сотрудничество.

М. Р. Битянова выделяет три взаимосвязанных компонента, определяющих процесс сопровождения: во-первых, это систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психического развития в процессе воспитания и обучения; во-вторых, это создание социально-психологических условий для развития личности ребенка и его успешного воспитания и обучения; в-третьих, это создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в развитии, обучении, поведении; работа психолога направлена на преодоление возникших у детей трудностей и повышение способности к компенсации и адаптации [4].

По мнению Е. А. Рыбаковой, педагогическое сопровождение – это процесс, который включает взаимный обмен и обогащение действиями,

мнениями, эмоциями в процессе деятельности, обмен опытом педагога и детей, защиту и поддержку детей со стороны педагога, содействие в детских видах деятельности, в общении, во взаимодействии с окружающими людьми, в результате чего у детей формируется готовность решать поставленные перед ним задачи с учетом своих сил и возможностей [67].

О. С. Газман, Е. А. Рыбаковой выделяются такие тактики педагогического сопровождения, как защита, поддержка, содействие и взаимодействие. Выбор тактики педагогом зависит от степени самостоятельности ребенка, его готовности к самостоятельному разрешению проблемы. На первых этапах педагог использует такие тактики, как защита, поддержка, опека, забота, затем, по мере развития самостоятельности детей, применяют такими содействия и взаимодействия. Посредством партнерства, наставничества, взаимодействия, педагог осуществляет процесс сопровождения скрыто, ненавязчиво.

И. А. Липский считает, что педагогическое сопровождение развития личности носит «комплексный характер, а именно: отражает механизмы взаимодействия людей в социальной сфере, одновременно выступает во временной, пространственной и институциональной формах, может быть отражено посредством системно-структурных, процессуальных и деятельностных характеристик» [44, с. 284]. Целью педагогического сопровождения является целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека.

Педагогическое сопровождение, по мнению М. А. Иваненко, исследовавшей проблему развития детей, предполагает: «диагностирование; консультирование; коррекцию; системный анализ проблемных ситуаций; программирование и планирование деятельности, которые направлены на разрешение и организацию всех субъектов образовательного процесса; координацию всех этих функций» [29, с. 118].

Одним из ведущих принципов дошкольного образования, согласно ФГОС ДО, является принцип педагогического сопровождения детей дошкольного возраста в образовательном процессе [77].

Сопровождение – это система профессиональной деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребенка на каждом возрастном этапе. Поэтому забота о реализации права ребенка на полноценное и свободное развитие является сегодня неотъемлемой целью деятельности дошкольной образовательной организации.

Создание системы психолого-педагогического сопровождения дошкольников в детском саду обеспечит решение этих проблем. При этом ребёнок должен выступать субъектом собственной деятельности, а его активность и свобода должны встречаться и взаимодействовать с субъективностью и активностью взрослых.

В основании системы психолого-педагогического сопровождения лежат возрастные особенности детей на разных периодах развития и психолого-педагогические направления деятельности. Психолого-педагогическое сопровождение сегодня является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но выступает как комплексная технология поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания и социализации.

Модель психолого-педагогического сопровождения ребенка, по мнению М. Р. Битяновой, опирается на следующие содержательные основы:

1. Безусловная ценность внутреннего мира ребенка.
2. Создание условий для самостоятельного творческого освоения ребенком мира и отношений с ним.
3. Создание условий в рамках объективной данной ребенку педагогической среды для максимального раскрытия индивидуально-личностного потенциала.

4. Осуществление сопровождения преимущественно педагогическими средствами и при ведущей роли педагога [4].

Структура психолого-педагогического сопровождения опирается на ряд принципов:

1. Гуманизация: каждый ребенок имеет равные права в реализации своих возможностей. Данный принцип является основополагающим в подходе к построению любого взаимодействия с детьми. Негативные (ограничивающие) установки педагога часто не позволяют видеть потенциал ребенка, его скрытые возможности. Поэтому важно базовое отношение к каждому ребенку как к любому другому.

2. Системный подход: помогать и сопровождать ребенка можно лишь понимая, что нет отдельно взятых функций или процессов, ребенок существует в целом со всеми индивидуально-типологическими, физиологическими, личностными особенностями.

3. Комплексный подход: сопровождение достигает эффекта, когда есть общее видение направлений оказания помощи ребенку и поддержки его во всех видах деятельности (коррекционном, профилактическом, диагностическом и др.). Ребенок не существует в отдельно взятый момент времени как некоторые функции и способности, и система работы с ним должна опираться на комплекс воздействия всех направлений сопровождения.

4. Учет индивидуальных и возрастных особенностей ребенка, предполагающий содержание, формы, способы сопровождения, соответствующие индивидуальным возможностям ребенка, темпам его развития. Фактически оказывается, что психолого-педагогическое сопровождение может строиться только на основе индивидуальных траекторий развития и позволяет реализовать такой подход в обучении.

5. Непрерывность сопровождения ребенка в образовательном процессе: необходимо выстраивать деятельность по оказанию помощи и

поддержки ребенку не в конкретный период, а на протяжении всего обучения, расставляя нужные приоритеты [49].

Задачи психолого-педагогического сопровождения:

- предупреждение возникновения проблем развития ребенка (ранняя диагностика и коррекция нарушений в развитии);

- помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: обеспечение готовности к школе, проблемы с выбором образовательного маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, педагогами, родителями;

- психологическое обеспечение воспитательно-образовательных программ, создание условий для реализации образовательной среды образовательной организации;

- развитие психолого-педагогической компетентности родителей, педагогов, их просвещение и консультирование по вопросам психолого-педагогических особенностей обучения, воспитания и развития детей;

- создание условий для равных возможностей в обучении детям, имеющим различный характер образовательных потребностей: учет особенностей переработки и восприятия информации у детей с ограниченными возможностями здоровья [18].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение детей понимается как педагогический процесс, включающий в себя защиту, поддержку педагогом воспитанников, содействие им и взаимодействие с ними в различных видах деятельности, в результате которого создаются условия для развития детей. Организуя в дошкольной образовательной организации педагогическое взаимодействие, уже в дошкольном возрасте можно помочь ребенку в осознании своих личностных качеств, повлиять на представления об оценках его качеств окружающими, что непременно отразится на поведении дошкольника и предупредит многие проблемы, связанные с периодом возрастного кризиса. Постепенно включаясь в

разнообразные виды деятельности, накапливая социальный опыт, развивая социальную компетентность, вступая во взаимодействие с окружающими, ребенок все больше начинает осознавать свое Я.

Выводы по I главе

Фонематические процессы – это процессы, на основе которых формируется правильное звукопроизношение в процессе речевого онтогенеза. Фонематический слух – это способность слышать звуки речи как отдельные смысловые единицы. Фонематическое восприятие – это способность воспринимать и различать звуки речи (фонемы). Фонематический (звуковой) анализ – операция мысленного расчленения на составные элементы (фонемы) различных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов, слов. Фонематический анализ может быть элементарным и сложным. Фонематический синтез – операция мысленного составления (объединения) фонем в различные звукокомплексы. Фонематические представления – способность придумывать слова с заданным звуком.

В процессе речевого онтогенеза происходит формирование фонематических процессов. На этапе младенчества и раннего возраста у детей создаются предпосылки для развития фонематического слуха и фонематического восприятия, что в свою очередь становится основой для овладения звукопроизношением. В дошкольном возрасте фонематические процессы позволяют детям усвоить звуковую структуру родного языка. В дошкольном возрасте ребенок, благодаря целенаправленному обучению, овладевает фонематическим анализом и синтезом. В процессе развития речи, обучения грамоте дети старшего дошкольного возраста могут не только правильно воспринимать звуки речи, но и выполнять задания на звуковой анализ и синтез, определять последовательность звуков, место звуков в слове, составлять слова на заданную последовательность фонем, давать характеристику звуков в слове.

Психолого-педагогическое сопровождение детей понимается как педагогический процесс, включающий в себя защиту, поддержку педагогом воспитанников, содействие им и взаимодействие с ними в

различных видах деятельности, в результате которого создаются условия для развития детей.

ГЛАВА II. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи III уровня

В настоящее время дети с недостатками речевого развития составляют самую многочисленную группу обучающихся с нарушениями развития. Всесторонний анализ речевых нарушений у этих детей представлен в трудах Р. Е. Левиной, Л. С. Волковой, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной и др.

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [42].

Клинический подход к проблеме общего недоразвития речи предусматривает необходимость постановки медицинского диагноза, вскрывающего структуру речевой недостаточности при различных формах речевого недоразвития. Правильное понимание структуры речевого недоразвития в каждом случае является необходимым условием наиболее эффективной логопедической и медицинской помощи детям.

Е. М. Мастюкова отмечает, что неблагоприятные воздействия, как во внутриутробном периоде, так и во время родов, а также в первые годы жизни ребенка могут привести к общему речевому недоразвитию. Е. М. Мастюкова подчеркивает, что тяжесть речевого недоразвития определяется степенью поражения мозга [50].

В настоящее время доказано, что от времени поражения в значительной степени зависит характер аномалии развития мозга в целом. Наиболее тяжелое поражение мозга под влиянием различных, вредных факторов (инфекций, интоксикаций) обычно возникает в период раннего

эмбриогенеза. Полагают, что наиболее обширные изменения структуры коры головного мозга возникают при поражении на 3-4 месяце внутриутробной жизни, в период наибольшей дифференциации нервных клеток.

Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская отмечают, что употребление никотина, алкоголя во время беременности также может привести к нарушениям физического и нервно-психического развития ребенка, одним из проявлений которых часто является общее недоразвитие речи. Ранее выявление этих детей, изоляция их от асоциальных родителей, правильно организованная медицинская, воспитательная и логопедическая работа имеет значение по предупреждению у них речевого и интеллектуального недоразвития. Реже недоразвитие речи возникает благодаря генетическим факторам. В таких случаях речевой дефект может возникнуть под влиянием даже незначительных, неблагоприятных внешних воздействий [46].

Этиология общего недоразвития речи может быть различна и соответственно этому будет различна структура аномальных проявлений. Нередко причиной общего недоразвития речи является слабость акустико-гностических процессов. В этих случаях при сохранном слухе наблюдается пониженная способность к восприятию речевых звуков. Прямой результат нарушения слухового восприятия – недостаточное различение акустических признаков, характерных для каждой фонемы, вторично при этом страдает произношение звуков и воспроизведение структуры слова.

Общее недоразвитие речи часто возникает вследствие нарушений, связанных с органическими поражениями или недоразвитием определенных отделов центральной нервной системы. Общее недоразвитие речи может быть вызвано и социальными причинами (двуязычие, многоязычие, воспитание ребенка глухими взрослыми), а также физической ослабленностью ребенка, частыми заболеваниями, недоношенностью. В таких случаях говорится о задержке речевого

развития. Во всех остальных случаях общее недоразвитие речи является признаком органического поражения центральной нервной системы.

Специальные исследования Е. М. Мастюковой детей с ОНР показали клиническое разнообразие проявлений общего недоразвития речи. Е. М. Мастюкова выделяет три основные группы ОНР [50].

У детей первой группы имеют место признаки лишь общего недоразвития речи, без других выраженных нарушений нервно-психической деятельности. Это неосложненный вариант общего недоразвития речи. У этих детей отсутствуют локальные поражения центральной нервной системы. Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская отмечают, что в психическом облике этих детей выделяются отдельные черты общей эмоционально-волевой незрелости, слабая регуляция произвольной деятельности [46].

Отсутствие парезов и параличей, выраженных подкорковых и мозжечковых нарушений свидетельствует о сохранности у них первичных (ядерных) зон речедвигательного анализатора. Отмечаемые же малые неврологические дисфункции в основном ограничиваются нарушениями регуляции мышечного тонуса, недостаточностью тонких дифференцированных движений пальцев рук, несформированностью кинестетического и динамического праксиса. Л. Г. Соловьева, Г. Н. Градова считают, что это преимущественно дизонтогенетический вариант общего недоразвития речи [59].

У детей второй группы общее недоразвитие речи сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов. Это – осложненный вариант общего недоразвития речи церебрально-органического генеза, при котором имеет место дизонтогенетически-энцефалопатический симптомокомплекс нарушений. При тщательном неврологическом обследовании детей второй группы выделяется ярко выраженная неврологическая симптоматика, свидетельствующая не только о задержке созревания центральной нервной системы, но и о негрубом повреждении

отдельных мозговых структур. Е. М. Мастюкова среди неврологических синдромов у детей второй группы наиболее частыми отмечает: гипертензионно-гидроцефальный синдром, церебрастенический синдром, синдромы двигательных расстройств, неврозоподобные синдромы [50].

Клиническое и психолого-педагогическое обследование детей второй группы выявляет наличие у них характерных нарушений познавательной деятельности, обусловленных как самим речевым дефектом, так и низкой умственной работоспособностью. Исследование высших психических функций этих детей показывает локальную недостаточность отдельных видов гнозиса, праксиса, что подтверждается данными нейропсихологического и электроэнцефалографического обследования, проведенными Т. А. Фотековой [80].

У детей третьей группы имеет место наиболее стойкое и специфическое речевое недоразвитие, которое клинически обозначается как моторная алалия. При моторной алалии имеют место сложные дизонтогенетически-энцефалопатические нарушения. Е. М. Мастюкова выделяет такие характерные признаки моторной алалии, как выраженное недоразвитие всех сторон речи – фонематической, лексической, синтаксической, морфологической, всех видов речевой деятельности и всех форм устной и письменной речи [50].

В практике логопедической работы нередко сочетаются различные формы речевых нарушений. Так, дизартрические расстройства сопровождаются алалическими проявлениями или недоразвитием слуховой функции, нарушения звукопроизношения при ринолалии сочетаются с дизартрическими проявлениями. У детей с недоразвитием речи церебрально органического генеза общее недоразвитие речи сочетается с неврологическими и психопатологическими синдромами. При гипертензионно-гидроцефальном синдроме выявляются повышенная утомляемость, пресыщаемость, недостаточность памяти, внимания,

переключаемости, иногда наблюдаются возбудимость, раздражительность, двигательная расторможенность.

Для церебрального синдрома характерны нервно-психическая истощаемость, эмоциональная неустойчивость, нарушение функций внимания и памяти. В одних случаях проявляется общее эмоциональное и двигательное беспокойство, в других – заторможенность, вялость, пассивность. У всех детей данной подгруппы выявляется негрубое повреждение отдельных мозговых структур. При этом отмечаются нарушения мышечного тонуса по типу дистонии, наличие непроизвольных движений в виде тремора, отставание моторного развития, недостаточность равновесия и координации. Недостаточность динамического праксиса сочетается со слабостью кинестетических ощущений в общей и речевой мускулатуре.

Клинический подход к проблеме общего недоразвития речи предусматривает необходимость постановки медицинского диагноза, вскрывающего структуру речевой недостаточности при различных формах речевого недоразвития. Дети с общим недоразвитием речи могут быть условно разделены на три основные группы: с моторной алалией; с недоразвитием речи церебрально органического генеза; с неосложненным вариантом общего недоразвития речи [50].

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при наиболее сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии, а также риноплазии, дизартрии, заикании – в тех случаях, когда выявляются одновременно недостаточность словарного запаса, грамматического строя речи и пробелы в фонетико-фонематическом развитии.

Все многообразие степеней речевого недоразвития Р. Е. Левина условно разделила на три уровня: «отсутствие общеупотребительной речи», «начатки общеупотребительной речи», «развернутая речь с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития». Эти уровни отражают типичное состояние компонентов речи у детей

дошкольного и школьного возраста с ОНР [42]. Т. Б. Филичевой была выявлена еще одна категория детей с ОНР, «у которых признаки речевого недоразвития оказываются стертыми» и не всегда правильно диагностируются как системное и стойкое недоразвитие речи. Эту группу детей можно определить как четвертый уровень ОНР или нерезко выраженное ОНР [79].

Третий уровень общего недоразвития речи включает в себя наличие развернутой фразовой речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. Дети способны участвовать в общении со взрослыми и сверстниками, их речь в целом понятна для окружающих, но при этом в речи проявляются нарушения звукопроизношения, недостаточный словарный запас и ошибки в употреблении грамматических категорий. Нарушения речи наиболее часто проявляются в новых для ребенка ситуациях, с незнакомыми людьми, при этом в комфортных и знакомых для ребенка ситуациях речь наиболее приближена к норме.

Речь детей с ОНР III уровня характеризуется следующими особенностями:

- нарушение произношения фонем, имеющих сходные акустические или артикуляционные признаки (соноры, свистящие, шипящие) – пропуск, замена, искажение, нестойкое употребление звуков в речи;

- нарушение фонематических процессов – фонематического восприятия при дифференциации звуков, трудности в осуществлении операций фонематического анализа и синтеза;

- нарушение лексической стороны речи – ограниченный словарный запас, особенно словарь прилагательных, глаголов, наречий; употребление в речи обиходных слов; значительное расхождение между уровнем пассивного и активного словаря; трудности в подборе однокоренных слов;

– нарушение грамматической стороны речи – отклонения в морфологии (словоизменение, словообразование) и синтаксисе, неправильное употребление предлогов, предложно-падежных конструкций, нарушение согласования слов в числе, роде, падеже, несформированность навыков словообразования; трудности в построении сложных предложений;

– нарушение связной речи – отсутствие последовательности, четкости в изложении, пропуск существенных деталей, нарушение причинно-следственных связей, отклонения как в монологической, так и диалогической речи [46].

Анализ данных, полученных при исследовании различных психических функций у детей с ОНР (Л. И. Белякова, О. Н. Усанова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина), показывает своеобразие их психического развития. У детей данной категории отмечается недостаточность различных видов восприятия и в первую очередь слухового, зрительного, пространственного.

Недостаточность базового слухового восприятия влияет на формирование фонематического слуха, а в дальнейшем – фонематического восприятия. Нарушения фонематического восприятия отмечаются у всех детей с ОНР.

Нарушения зрительной сферы проявляются в основном в бедности и недифференцированности зрительных представлений, в инертности и нестойкости зрительных следов, а также в отсутствии прочной и адекватной связи слова со зрительным образом предмета.

Изучение особенностей ориентировки в пространстве показало, что дети с недоразвитием речи затрудняются в основном в дифференциации понятий «справа» и «слева», обозначающих местонахождение объекта. У них также наблюдаются трудности ориентировки в собственном теле (как правило, при усложнении заданий). Особенно стойко пространственные

нарушения проявляются при рисовании человека: изображения отличаются примитивностью и малым количеством деталей.

Внимание характеризуется недостаточной устойчивостью, быстрой истощаемостью, что определяет тенденцию к снижению темпа деятельности в процессе работы. Ошибки внимания присутствуют на протяжении всей работы и не всегда самостоятельно устраняются детьми.

Исследования мнестической функции у детей с ОНР обнаруживают, что объем их зрительной памяти практически не отличается от нормы. Однако заметно снижены слуховая память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми. Дети часто забывают сложные инструкции (трех- и четырехступенчатые), опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий. Дети, как правило, не прибегают к речевому общению с целью уточнения инструкций (Л. И. Белякова, О.Н. Усанова) [46].

Однако при имеющихся трудностях у детей данной категории остаются относительно сохранными возможности смыслового, логического запоминания.

Несформированность некоторых знаний и недостаточность самоорганизации речевой деятельности влияет на процесс и результат мыслительной деятельности. В этой работе привлекается внимание к необходимости дифференцированного подхода к детям с учетом особенностей их интеллектуального развития.

У части детей с ОНР отмечается соматическая ослабленность и замедленное развитие локомоторных функций. Отставание в развитии двигательной сферы, которое характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижении скорости и ловкости выполнения, отмечается в работах Т. Б. Филичевой и др. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. Дети с ОНР отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по

пространственно-временным параметрам, они нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Отмечается недостаточная координация пальцев руки, общее недоразвитие мелкой моторики [79].

Выявленные особенности познавательной деятельности при общем недоразвитии речи ориентируют на изучение детей данной категории с позиции целостного подхода, который предполагает выделение в структуре нарушения как речевой, так и неречевой симптоматики, учет соотношения и характера связей этих компонентов структуры дефекта.

Известно, что одной из общих закономерностей нарушенного развития являются отклонения в формировании личности. Трудности социальной адаптации таких детей, сложности их взаимодействия с социальной средой отмечает Л. С. Выготский [цит. по 23].

Доказано, что речевые нарушения сказываются на характере взаимоотношений ребенка с окружающими, на формировании его самосознания и самооценки. Изучая особенности развития детей с ОНР, О. А. Слинко отмечает, что несформированность средств общения может быть главной причиной неблагоприятных отношений в группе сверстников [46].

Выявленные авторами (Л. Г. Соловьева, Г. В. Чиркина) особенности речевого развития детей с ОНР (трудности морфологического, синтаксического, логико-синтаксического и композиционного характера) сочетались с нарушениями коммуникативной функции, что выразилось в снижении потребности в общении, несформированности способов коммуникации (диалогическая и монологическая речь), особенностях поведения (незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм) [46].

Большой интерес представляет исследование особенностей личностного развития дошкольников с ОНР, выполненное на кафедре специальной психологии и клинических основ дефектологии МГОПУ

им. М. А. Шолохова под руководством И. Ю. Левченко. Авторы исследования (И. Ю. Левченко, Г. Х. Юсупова) доказали, что личность ребенка с ОНР характеризуется специфическими особенностями, среди которых имеют место заниженная самооценка, коммуникативные нарушения, проявления тревожности и агрессивности разной степени выраженности [46].

Таким образом, общее недоразвитие речи представляет собой различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. Для третьего уровня ОНР характерно наличие развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонематического недоразвития. Для третьего уровня ОНР характерны такие психолого-педагогические особенности, как неустойчивость внимания, снижение вербальной памяти и продуктивности запоминания, отставание в развитии словесно-логического мышления, неумение вовремя включиться в учебно-игровую деятельность или переключиться с одного объекта на другой.

2.2 Особенности фонематических процессов у детей с общим недоразвитием речи III уровня

У детей с общим недоразвитием речи III уровня отмечаются особенности формирования фонематических процессов. Р. Е. Левиной отмечается, что слуховое восприятие является важным условием для овладения звукопроизношением, если нарушена звуковая сторона речи, то нарушено и фонематическое восприятие, и наоборот. У детей с общим недоразвитием речи III уровня наблюдается сочетание нарушения произношения звуков с нарушением восприятия звуков, которые отличаются по акустико-артикуляционным признакам [42].

Особенности фонематических процессов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня являются предметом исследования

многих ученых (И. Б. Карелина, Р. Е. Левина, Л. В. Лопатина, Н. Х. Швачкин и другие). В научных работах отмечается, что для овладения звукопроизношением у детей необходима слаженная работа моторного и сенсорного компонентов, которые обеспечивают взаимосвязь двигательного и слухового анализатора.

Л. С. Волкова отмечает, что при нарушении артикуляторной интерпретации звуков наблюдается и расстройство их восприятия. Фонематическое восприятие является, по мнению Л. С. Волковой, важным и необходимым компонентом, входящим в процессе освоения звуковой стороны речи. Установлено, что у детей при наличии нарушений звукопроизношения обязательно присутствует расстройство восприятия звуков, особенно тех, которых отличаются тонкими акустико-артикуляционными признаками [6].

Л. Ф. Спирина также подчеркивает важность фонематического восприятия в процессе овладения речью. Нарушение фонематического восприятия может быть как первичным, так и вторичным нарушением. Например, при стертой дизартрии нарушение звукопроизношения обусловлено не только нарушениями артикуляционной моторики, но и нарушением фонематических процессов, несформированностью умений выделять звуки в потоке речи, умений осуществлять звуковой анализ и синтез [39].

Как вторичный дефект, фонематическое восприятие наблюдается при стойких речевых нарушениях, вызванных анатомическими и двигательными расстройствами органов речевого аппарата. В данном случае нарушается, в первую очередь, фонематический слух, которым в норме дети овладевают на ранних этапах онтогенеза стихийно, воспринимая речь окружающих [43].

У детей с общим недоразвитием речи III уровня нарушения фонематических процессов проявляется в различных формах и зависит от особенностей звукопроизношения. Часто дети с общим недоразвитием

речи III уровня неправильно произносят такие группы звуков, как свистящие и шипящие, которые относятся к группе фрикативных. При нарушении фонематического слуха и восприятия дети заменяют их на более простые по артикуляции – на взрывные звуки [т], [д] и другие. Недостаточность умений воспринимать на слух свистящие и шипящие звуки, выделять их тонкие характеристики, дифференцировать приводит к заменам и искажениям.

Л. В. Лопатина считает, что выделяются следующие особенности фонетико-фонематических процессов у детей с общим недоразвитием речи III уровня:

- недостаточная сформированность умений осуществлять восприятие и анализ только нарушенных звуков определенной фонетической группы. Звуки, которые не нарушены в произношении, воспринимаются детьми правильно, они могут их выделять в потоке речи, в структуре слова;

- более выраженными являются нарушения фонематических процессов при неправильном произношении большинства звуков из нескольких фонетических групп. Дети испытывают значительные затруднения в процессе восприятия фонем, осуществления операций анализа и синтеза;

- грубые нарушения фонематических процессов наблюдаются у детей, которые не могут дифференцировать на слух большинство звуков, как правильно, так и неправильно произносимых. Несформированность фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза значительно затрудняют процесс формирования правильного звукопроизношения [46].

Н. Х. Швачкин отмечает, что недостатки звукопроизношения детей с общим недоразвитием речи III уровня проявляются в следующем:

- замена звуков, не доступных для произношения, более простыми по артикуляции звуками;

- наличие диффузной артикуляции звуков, заменяющей целую группу звуков;
- нестабильное использование звуков в различных формах речи – наиболее сохранным является изолированное произношение;
- искаженное произнесение одного или нескольких звуков одной или нескольких фонетических групп [86].

Нарушения фонематических процессов, по мнению Ю. Ф. Гаркуши, необходимо рассматривать с позиции значимости для речевой коммуникации. Отдельные нарушения звуков, сложности фонематического восприятия и анализа звукового состава слова не нарушают смысла высказывания, но если фонетико-фонематические нарушения являются более выраженными, затрагивают все фонематические процессы, то это отражается на коммуникативной процессе, искажении смысла речевого акта [10].

Нарушения фонематических процессов особенно проявляются при произношении сложных слов, незнакомых слов, слов со стечением согласных звуков, слов сложной слоговой структуры. Многосложные слова произносятся детьми с ошибками, как правило, это проявляется в пропуске звуков. Т. Б. Филичева отмечает у детей с общим недоразвитием речи III уровня следующие нарушения фонематического восприятия:

- дети затрудняются различить звуки на слух не только в чужой, но и в собственной речи; в первую очередь это касается таких групп звуков, как глухие и звонкие, мягкие и твердые, шипящие, свистящие и другие;
- у детей не сформированы умения элементарного звукового анализа и синтеза, что требует организации целенаправленной и системной работы по развитию фонематических процессов;
- наблюдаются трудности анализа звукового состава слова, то есть операций, включающих сложные формы фонематического анализа и синтеза [79].

К. Е. Панасенко отмечает, что у детей наблюдается зависимость между звукопроизношением и уровнем фонематического восприятия. Чем ниже уровень фонематического восприятия и других фонематических процессов, тем большее количество нарушенных звуков присутствует в речи детей [65].

Г.Г. Голубева выделяет следующие особенности фонематических процессов, которые можно выявить при использовании соответствующих приемов:

- при выполнении задания выделить разницу между неправильным и правильным произношением звука как в собственной, так и в чужой речи дети не способны определить различия, выявить правильное и неправильное произношение, что свидетельствует о нарушении слухового контроля как собственной, так и чужой речи;

- при выполнении задания воспроизвести ряд слоговых сочетаний, например, па-по-пу; па-ба-па, дети испытывают затруднения и произносят слоги неправильно, нарушая последовательность слогов, заменяя звуки в слогах, что свидетельствует о неправильном восприятии оппозиционных звуков, недостаточным умением различать последовательность звуков в речи;

- при выполнении задания на выделение определенного звука из последовательности других звуков, выделение слога с определенным звуком из последовательности других слогов у детей наблюдаются значительные трудности [59].

При изучении фонематического восприятия и других фонематических процессов у детей с общим недоразвитием речи III уровня важно выявлять умения воспринимать, осуществлять звуковой анализ и синтез не только среди нарушенных звуков, но и среди правильно произносимых звуков. В ходе обследования можно выявить нарушения фонематических процессов и на материале сохранных звуков.

Н. С. Жукова также отмечает особенности фонематических процессов у детей с общим недоразвитием речи III уровня. По ее мнению, дети со испытывают затруднения в следующих заданиях:

- выделить первый звук – гласный, согласный. Дети могут называть весь первый слог или полностью все слово;

- подобрать картинки, на которых изображены предметы с заданным звуком в слове. Особенно трудно детям даются оппозиционные звуки при поиске на картинках типа: бочка – почка, ложки – рожки, дождик – гвоздик;

- придумать самостоятельно слова на заданные звуки [26].

Дети с общим недоразвитием речи III уровня не могут самостоятельно овладеть навыками звукового анализа и синтеза, поэтому одной из важнейших задач специалистов является развитие фонематических процессов. В процессе работы необходимо создавать условия для развития фонематических процессов – фонематического слуха, фонематического восприятия, а также фонематического анализа и синтеза.

Особенностью речи детей является то, что звукопроизносительная сторона речи и фонематические процессы тесно связаны с моторным компонентом речевой системы, поэтому необходимо включать в коррекционную работу задания и упражнения на развитие артикуляционной моторики, закрепление слухового образа слова при правильном произношении [5].

Р. Е. Левина, Н. Х. Швачкин считают, что при нарушении артикуляции слышимого звука может в разной степени ухудшаться и его восприятие. Уровень развития фонематического слуха детей влияет на овладение звуковым анализом. Степень недоразвития фонематического восприятия может быть различна. Можно выделить следующие его уровни:

1. Первичный уровень. Фонематическое восприятие нарушено первично. Предпосылки к овладению звуковым анализом и уровень действий звукового анализа сформированы недостаточно.

2. Вторичный уровень. Фонематическое восприятие нарушено вторично. Наблюдаются нарушения речевых кинестезии вследствие анатомических и двигательных дефектов органов речи. Нарушено нормальное слухопроизносительное взаимодействие -важнейший механизм развития произношения [42; 86].

В фонетико-фонематическом недоразвитии детей выявляется несколько состояний:

- трудности в анализе нарушенных в произношении звуков;
- при сформированной артикуляции неразличение звуков, относящихся к разным фонетическим группам;
- невозможность определить наличие и последовательность звуков в слове.

Т. А. Ткаченко при исследовании особенностей фонематических функций у детей с общим недоразвитием речи, выявила три основные степени нарушений – легкую, среднюю и тяжелую:

- недостаточное дифференцирование и нарушение анализа только звуков, которые ребенку сложно произносить (относится к наиболее легкой степени недоразвития);
- нарушение дифференциации достаточно большого числа фонетически различных звуков при их сохранной артикуляции в устной речи (средняя степень);
- неразличение звуков в составе слова, неумение определить их последовательность и место в слове, выделить на фоне других звуков (самая тяжелая степень) [75].

Перечисленные нарушения по-разному влияют на речевую деятельность ребенка: более легкие формы влияют только на отдельные

звуки, при этом смысл высказывания остается сохранным. Более тяжелые формы приводят к искажению и неразличению звуков, как следствие – существенно затрудняют понимание высказывания.

Дети с общим недоразвитием речи, в соответствии с исследованиями Р. Е. Левиной, плохо различают шипящие, свистящие и сонорные группы звуков, когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. То есть, у детей с ОНР фонематическое недоразвитие проявляется в виде несформированности навыка дифференциации звуков. Дети не способны провести элементарный звуковой анализ – выделение звука среди ряда других, называние слова на заданный звук [42].

Г. В. Бабина совместно с Н. А. Грассе провели свое экспериментальное исследование нарушений фонематических процессов у детей с ОНР, выделив при этом характерные особенности владения навыками фонематического анализа и синтеза у детей. В частности, авторы выявили закономерность целого ряда стойких специфических нарушений, которые выражаются в:

- пропусках гласных звуков в словах с различным слоговым составом;
- пропусках одной или нескольких безударных гласных в начале или в середине многосложных слов;
- пропуске безударной гласной в позиции после фрикативных согласных и аффрикат;
- пропуске согласных звуков при стечениях;
- пропуске целых слогов;
- включении в состав слова лишних звуков;
- перестановке звуков (контактные, дистантные);
- в перестановке слогов;

- сочетание двух видов нарушений: пропуска и одновременно добавления лишних звуков;
- одновременно перестановки либо пропуски отдельных фонем и слогов и добавление лишних звуков (или слогов) [46].

Г. Р. Шашкина на практике изучала особенности фонематической стороны речи у дошкольников с ОНР. Выявлено, что фонематические процессы имели грубые нарушения более, чем у 80 % испытуемых выборки, у остальных они просто не сформированы. Дети не смогли выполнить большинство из предложенных заданий, затруднялись повторить вслед за экспериментатором слоговый ряд, не определяли звук в начале и середине слова, не могли его выделить в речевом потоке, а также не называли место звука в слове. Часть испытуемых не смогли определить позиции звука в слове, в остальных заданиях практически не ошибались. В результате эксперимента Г. Р. Шашкина пришла к выводу о том, что фонематические процессы у детей с ОНР сформированы недостаточно, при этом, механизм нарушения фонематической стороны речи у них существенно разнится, также как и непосредственно симптоматика проявления дефектов [46].

В соответствии с точкой зрения Л. С. Заркеновой, если ребенок имеет недоразвитие фонематического слуха, то при обучении в школе у него будут наблюдаться нарушения звукобуквенного анализа, которые будут только нарастать при изучении грамматического строя речи и освоении письма. Известно, что успешное усвоение правил родного языка зависит от умения различать звуки и правильно проводить звуковой анализ. Если дети путаются при различении шипящих/свистящих, или твердых/мягких звуков в устной речи, то он соответственно не сможет в дальнейшем усвоить правила правописания слов с данными группами звуков. Для проверки правильности написания сомнительных звуков ребенок, имеющий нарушения фонематического слуха, не сможет воспользоваться правилом проверки слов. Л. С. Заркенова утверждает, что

нарушение фонематического слуха может стать причиной появления дисграфии, в первую очередь артикуляторно-акустической разновидности дисграфии, которая свойственна детям, имеющим нарушение фонематического слуха, а также дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза [46].

Р. И. Лалаева в процессе изучения дошкольников, имеющих недоразвитие фонематических процессов отметила, что у таких детей могут возникнуть сложности с чтением, поскольку у детей не сформированы представления о звукобуквенном составе слова. Поэтому ученая отдельно рассматривает фонематическую дислексию, связанную именно с недоразвитием фонематических процессов. В процессе чтения у ребенка возникает определенный звуковой образ слова и отдельно слога и звука, но он в силу речевого дефекта не может данный образ распознать и потому читает по наитию, заменяя слова и искажая в них звуки. Данными факторами Р. И. Лалаева объясняет и такие ошибки при чтении, как застревание, повторение одного и того же слога, пропуски, искажения и замены звуков, что сильно искажает прочитанный текст и является причиной медленного темпа чтения [41].

О. Н. Жовницкая отмечает, что у детей с ОНР фонематические процессы формируются разными темпами, характер их нарушений тоже разный. В более тяжелых случаях дети не способны даже разделить слово на отдельные звуки. Слова они воспринимают как единый и неделимый элемент, в крайнем случае могут назвать последний гласный звук. Однако, в начале слова и в конце звуки, находящиеся в трудной позиции, дошкольники с ОНР вычленить не могут. Также, дети могут дифференцировать слоги и слова, состоящие из одних и тех же звуков, но в разной последовательности [42].

В других случаях, по мнению И. Л. Калашниковой, дети с ОНР могут осуществить простые формы звукового анализа, выделить заданный звук на фоне слова, определить первый и последний звук в слове, но более

сложные формы звукового анализа детям недоступны, к примеру, выделить звук в середине слова и т.д. Множество нарушений дети допускают в словах, где начальные звуки почти не различаются по акустическим признакам [21].

В. А. Ковшиков приводит в пример другие, менее выраженные нарушения фонематических процессов у детей с ОНР. В этих случаях дошкольники правильно воспринимают речь и могут вычленить отдельные звуки в разных позициях в слове. Сложности появляются на этапе анализа нарушенных в произношении звуков. При этом, дети заменяют дефектные звуки более простыми для произношения, не могут подобрать картинки с заданным звуком, придумать слова, которые начинаются на заданный звук [46].

Таким образом, дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня недостаточной сформированностью фонематических процессов. Нарушения фонематического восприятия проявляются как в одной, так и нескольких фонетических группах, но особенно часто это проявляется в свистящих и шипящих звука, звуках [л], [р]. Дети затрудняются выявить правильное и неправильное произношение, воспроизвести слоговые сочетания, выделить определенный звук из последовательности других звуков, слог с определенным звуком из последовательности других слогов.

2.3 Обзор коррекционных методик по преодолению нарушений фонематических процессов

Коррекционная работа с детьми с общим недоразвитием речи обязательно включает работу по развитию фонематических процессов.

По мнению Л. С. Волковой, основными задачами логопедической работы с детьми являются развитие звукопроизношения и фонематического восприятия [6].

На первом этапе должна быть уточнена артикуляционная основа звукопроизношения, на основе которой строится работа по развитию фонематического восприятия и фонематического анализа. Коррекционная работа строится на сохранных звуках, при произношении которых дети не испытывают трудностей артикуляции.

Далее каждый звук после того, как достигнуто правильное произношение, сравнивается с другими звуками – артикуляционно или акустически близкими. Сравнение осуществляется на слух. Данный этап называется первым этапом дифференциации. Второй этап дифференциации заключается в сравнении близких звуков не только на слух, но и в произношении.

Дифференциация звуков проводится, по мнению Л. С. Волковой, с использованием специально подобранного речевого материала, упражнений и игр, включающих слова с изучаемыми звуками. Постепенно отрабатываются все звуки речи.

Г. А. Каше предлагает строить коррекционную работу по развитию фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи последовательно, от простого к сложному. Это означает, что на первых этапах даются задания на простые, элементарные формы фонематического анализа и синтеза, затем задания на сложные формы. Значительное внимание при этом уделяется дифференциации звуков, умению различать артикуляторно или акустически близкие звуки. На заключительном этапе можно давать задания на фонематические представления [31].

Первый этап – это уточнение артикуляции гласных звуков [y], [a], [и]. На материале данных звуков вводятся задания на элементарные формы фонематического анализа – выделения первого гласного звука в начале слова. У детей формируются представления о том, что звуки в слове располагаются в определенной последовательности. Важной задачей является правильное артикулирование звуков, правильное произношение, а

также определение количества звуков и их последовательность в словах с несложной слоговой структурой.

Следующий этап – это формирование умения осуществлять анализ обратных слогов типа ок, ап, ут и другие. Детей учат выделять последний согласный звук в слове типа мак, кот. Далее вводятся слова типа дом, танк, в которых дети должны выделить первый звук, а также звуки, которые после гласных. Далее в ходе выполнения подобных заданий дети учатся осуществлять звуковой анализ и синтез прямых слогов типа са.

После того, как отработаны навыки анализа отдельных звуков, обратных и прямых слогов, детям предлагаются задания на материале слов. Дошкольников учат выделять слоги на основе зрительных схем. Посредством различных упражнений и игр дети осуществляют слоговой анализ слова, а также учатся составлять слова из слогов. После отработки односложных слов вводятся слова с двумя и тремя слогами. Составляются соответствующие схемы, в которых отражается структура слова, при чем не только слоги, но и звуки. Далее звуковой анализ и синтез слова осуществляется без опоры на зрительную схему, в умственном плане, с опорой на имеющиеся представления.

На следующем этапе происходит усложнение речевого материала, вводятся слова со стечением согласных звуков типа шкаф, стол. Далее подбираются слова из двух слогов с одним закрытым слогом (клубок), слова из трех слогов (канава) – слова, у которых произношение и написание различаются. Упражнения включают задания на преобразование слов через замену определенных звуков: мак – рак.

Таким образом, методика коррекционной работы Г. А. Каше предусматривает поэтапную последовательность заданий, в ходе выполнения которых происходит формирование фонематических процессов у детей с общим недоразвитием речи. В результате у детей не только развивается фонематическое восприятие, анализ и синтез, но и закрепляются соответствующие понятия – звук, слог, слово, предложение,

а также характеристики звука (гласные, согласные, твердые, мягкие, глухие, звонкие).

Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина в работе с детьми с общим недоразвитием речи предлагают систему заданий на развитие фонетико-фонематической стороны речи. На основе поэтапного введения звуков отрабатываются навыки выделения изучаемого звука в слове, определения его места в слове, составлении слов с заданным звуком. Дети учатся давать характеристику звука, составлять схемы слова, обозначать разные звуки соответствующим цветом. Работа ведется на основе постепенного усложнения, в результате чего дети учатся самостоятельно осуществлять действия по звуковому анализу и синтезу слов разной слоговой структуры [79].

А. В. Ястребова в систему коррекционной работы по формированию фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи включает следующие направления:

- уточнение артикуляции звуков;
- развитие элементарных форм фонематического анализа и фонематического синтеза;
- развитие сложных форм фонематического анализа и фонематического синтеза;
- развитие фонематических представлений [6].

Р. И. Лалаева предлагает методику развития фонематического анализа и синтеза и выделяет три направления:

1. Выделение (узнавание) звука на фоне слова.
2. Вычленение первого и последнего звука из слова.
3. Развитие сложных форм фонематического анализа (определение количества, последовательности и места звука в слове) [41].

Первое направление – выделение (узнавание) звука на фоне слова.

В процессе развития элементарных форм фонематического анализа необходимо учитывать, что умение выделять и вычленять звук зависит от

его характера, положения в слове, а также от произносительных особенностей звукового ряда.

Ударные гласные узнаются гораздо легче, чем безударные. Ударные гласные легче выделяются из начала слова, чем из его конца или из середины. Щелевые и сонорные звуки, как более длительные, воспринимаются лучше, чем взрывные. При этом щелевые звуки легче выделяются из начала слова, чем из конца, а взрывные звуки – наоборот, из конца слова.

С большим трудом дети определяют наличие в слове гласного и выделяют его в конце слова. Это объясняется особенностями восприятия слога, трудностями расчленения его на составляющие звуки. Гласный звук часто воспринимается детьми не как самостоятельный звук, а как оттенок согласного звука. Вместе с тем необходимо учитывать и особенности восприятия и произношения звуков речи. Многие дети воспринимают начало слова более четко, чем его середину или конец.

Что касается согласных звуков, то щелевые согласные, в том числе шипящие и сонорные, выделяются легче других согласных. Однако выделение шипящих и сонорных р и л часто затруднено вследствие их дефектного произношения детьми. Поэтому работу по выделению звуков на фоне слова начинают с артикуляторно простых звуков (м, н, х, в и др.).

Прежде всего необходимо уточнить артикуляцию согласного. Для этого определяется положение артикуляторных органов сначала с помощью зрительного восприятия, а затем на основе кинестетических ощущений, получаемых от артикуляторных органов. При этом обращается внимание на звучание, характерное для данного звука. Определяется наличие или отсутствие звука в слогах, предъявленных на слух.

Затем логопед предлагает детям определить наличие или отсутствие звука в словах различной сложности: односложных, двусложных, трехсложных, без стечения и со стечением согласных. Логопед дает детям

слова как с обрабатываемым звуком, так и без него. Заданный звук должен находиться в начале, середине и в конце слова (кроме звонких согласных).

Сначала наличие звука определяется на слух, и на основе собственного произношения, затем или только на слух, или только на основе собственного произношения и, наконец, по слухо-произносительным представлениям, т.е. в умственном плане.

После того, как у детей будет сформировано умение определять наличие согласного в начале или конце слова, можно предложить слова, в которых заданный звук будет находиться в середине слова. Начинают с простых слов, затем предъявляют слова со стечением согласных. Вначале слово произносится по слогам с интонированием заданного звука и подкрепляется соответствующей картинкой.

Второе направление – вычленение первого и последнего звука из слова.

1. Вычленение первого ударного гласного из слова.

Работа начинается с уточнения артикуляции гласных звуков. Гласный звук выделяется на основе звукоподражаний с использованием картинок. При уточнении артикуляции гласного звука внимание ребенка обращается на положение губ (раскрыты, вытянуты кружочком, вытянуты трубочкой и т.д.). Сначала гласный звук в словах произносится с интонированием, т.е. с выделением голосом, затем с естественной артикуляцией и интонацией. Определение ударной гласной в начале слова проводится в трех вариантах: а) на слух, когда слово произносится логопедом, б) после произнесения слова ребенком, в) на основе слухопроизносительных представлений, например по заданию подобрать картинку к соответствующему звуку.

2. Вычленение первого согласного из слова.

Вычленение первого согласного звука из слова детям гораздо труднее, чем выделение согласного на фоне слова. Основная сложность заключается в расчленении слога, особенно прямого, на составляющие его

звуки. Произносительной единицей речи является слог, а конечным звеном фонематического анализа – звук. Поэтому сам процесс произношения как бы препятствует фонематическому анализу. И чем более слиты в произношении согласный и гласный, тем сложнее слог для фонематического анализа, для вычленения изолированного согласного и гласного, определения их последовательности в слове. В связи с этим из прямого открытого слога согласный вычленяется труднее, чем из обратного. Работа по вычленению первого звука из слова проводится после того, как у детей сформировано умение вычленять звук из обратного и прямого слогов и узнавать звук, находящийся в начале слова.

3. Определение конечного согласного в слове.

Определение конечного согласного проводится вначале на обратных слогах, таких, например, как ум, ам, ух, ах, ус. Это умение воспитывается последовательно и опирается на ранее сформированное действие по определению наличия звука, находящегося в конце слога или слова. Определяется конечный согласный сначала в слоге, потом в слове. В дальнейшем вычленение конечного согласного производится непосредственно в словах на слух, при самостоятельном произношении, по слухопроизносительным представлениям. Действие считается закрепленным, если ребенок, не называя слова, научается определять конечную согласную. При определении конечного согласного звука используются те же виды заданий, что и при определении первого гласного и согласного звука.

4. Определение места звука в слове (начало, середина, конец).

Уточняют, что если звук не первый и не последний, то он находится в середине. Вначале предлагается определить место ударной гласной в односложных – двусложных словах: например, место звука а в словах аист, два, мак, место звука и в словах иней, лист, три. Гласные произносятся протяжно, интонируются. При этом используются картинки. В

дальнейшем проводится работа по определению места согласного звука в слове.

Третье направление – развитие сложных форм фонематического анализа (определение количества, последовательности и места звука в слове).

Логопедическая работа по формированию сложных форм фонематического анализа (определению последовательности, количества, места звука в слове по отношению к другим звукам) проводится в тесной связи с обучением грамоте. Обучение начинается со знакомства ребенка со звуковой материей языка: распознаванием звуков, выделением их из слова, со звуковой структурой слов как основных единиц языка.

В процессе чтения осуществляется воссоздание звуковой структуры слова по его графической модели, а в процессе письма – наоборот, воспроизведение буквенной модели слова по его звуковой структуре. В связи с этим одной из важных предпосылок успешного формирования процессов чтения и письма является не только умение выделять и различать звуки в речи, но и производить более сложные операции с ними: определять звуковой состав слова, последовательность звуков в слове, место каждого звука по отношению к другим звукам. Написанное слово моделирует звуковую структуру слова, трансформируя временную последовательность звуков речи в последовательность букв в пространстве. Поэтому воспроизведение буквенной модели невозможно без четкого представления о звуковой структуре слова.

При формировании сложных форм фонематического анализа необходимо учитывать, что всякое умственное действие проходит определенные этапы формирования: составление предварительного представления о задании (ориентировочная основа будущего действия), освоение действия с предметами, далее выполнения действия в плане громкой речи, перенос действия во внутренний план, окончательное

становление внутреннего действия (переход на уровень интеллектуальных умений и навыков).

Опираясь на исследования П. Я. Гальперина, Р. И. Лалаева выделила следующие этапы формирования функции фонематического анализа [41].

Первый этап – формирование фонематического анализа с опорой на вспомогательные средства, внешние действия.

Работа проводится следующим образом. Ребенку предъявляется картинка, слово-название которой необходимо проанализировать, и графическая схема слова, количество клеточек которой соответствует числу звуков в слове. Кроме того, даются фишки. Первоначально для анализа даются односложные слова типа мак, кот, дом, лук, сом.

По мере выделения звуков в слове ученик с помощью фишек заполняет схему, которая представляет модель звукового строения слова. Действия ребенка являются практическим действием по моделированию последовательности звуков в слове. Овладение фонематическим анализом основывается на ранее сформированных навыках вычленения первого и последнего звука, определения места звука в слове (начало, середина, конец).

Второй этап – формирование действия фонематического анализа в речевом плане.

Опора на материализацию действия исключается и проведение фонематического анализа осуществляется в речевом плане, сначала с использованием картинки, затем без предъявления ее. Дети называют слово, определяют первый, второй, третий звук, уточняют количество звуков.

Третий этап – формирование действия фонематического анализа в умственном плане.

На этом этапе дети определяют количество, последовательность и место звуков, не называя слова. Например, они отбирают картинки, в названии которых пять звуков. При этом картинки не называются.

В процессе формирования фонематического анализа необходимо учитывать усложнение не только форм анализа, но и речевого материала. Предлагается следующая последовательность предъявления речевого материала:

– односложные слова без стечений согласных, состоящие из одного слога (обратного, прямого открытого, закрытого слога): ус, на, дом, мак, сыр, нос, сок и т.д.;

– двусложные слова, состоящие из двух открытых слогов: мама, рама, лапа, луна, козы, каша, Маша, Шура, рука, розы и т.д.;

– двусложные слова, состоящие из открытого и закрытого слога: диван, сахар, гамак, лужок, дубок, повар и т.д.;

– двусложные слова со стечением согласных на стыке слогов: лампа, мишка, марка, санки, полка, сумка, утка, окна, арбуз, ослик, карман, барбос и т.д.;

– односложные слова со стечением согласных в начале слова: стол, стул, крот, грач, врач, шкаф и т.д.;

– односложные слова со стечением согласных в конце слова: волк, тигр, полк и т.д.;

– двусложные слова со стечением согласных в начале слова: трава, брови, крыша, крыса, слива, грачи, врачи и т.д.;

– двусложные слова со стечением согласных в начале и в середине слова: клумба, крышка, крошка и т.д.;

– трехсложные слова: паровоз, канава, ромашка, кастрюля и т.д.

Е. А. Пожиленко считает, что работа по коррекции фонематических процессов должна проводиться посредством игр. Игровая форма позволяет детям освоить звукопроизношение, дифференцировать звуки, правильно осуществлять звуковой анализ и синтез слов. Игры и игровые упражнения подбираются в соответствии с задачами работы, на основе определенного речевого материала [39].

Т. А. Ткаченко также предлагает игровые задания для коррекции фонематических процессов в следующей последовательности: узнавание и различение неречевых звуков, развитие слухового внимания и памяти, развитие фонематического слуха, развитие элементарных и сложных форм фонематического анализа и синтеза. Задания предлагаются сначала на уровне звука, затем вводятся задания на уровне слога, слова и, наконец, предложения. Также подчеркивается важность организации взаимодействия с родителями и воспитателями логопедической группы [75].

Таким образом, анализ представленных методик показывает, что коррекция фонематических процессов занимает важное место в системе работы логопеда. Коррекционная работа осуществляется поэтапно, с постепенным усложнением. Дети осваивают навыки звукового анализа и синтеза сначала на материале отдельных звуков, затем слогов, слов и предложений. Основу коррекционной работы занимают упражнения, игры на развитие фонематического слуха, восприятия, анализа и синтеза, фонематических представлений.

Выводы по II главе

Общее недоразвитие речи представляет собой различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. Для третьего уровня ОНР характерно наличие развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонематического недоразвития. Для третьего уровня ОНР характерны такие психолого-педагогические особенности, как неустойчивость внимания, снижение вербальной памяти и продуктивности запоминания, отставание в развитии словесно-логического мышления, неумение вовремя включиться в учебно-игровую деятельность или переключиться с одного объекта на другой.

Дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня недостаточной сформированностью фонематических процессов. Нарушения фонематического восприятия проявляются как в одной, так и нескольких фонетических группах, но особенно часто это проявляется в свистящих и шипящих звука, звуках [л], [р]. Дети затрудняются выявить правильное и неправильное произношение, воспроизвести слоговые сочетания, выделить определенный звук из последовательности других звуков, слог с определенным звуком из последовательности других слогов.

Анализ методик показывает, что коррекция фонематических процессов занимает важное место в системе работы логопеда. Коррекционная работа осуществляется поэтапно, с постепенным усложнением. Дети осваивают навыки звукового анализа и синтеза сначала на материале отдельных звуков, затем слогов, слов и предложений. Основу коррекционной работы занимают упражнения, игры на развитие фонематического слуха, восприятия, анализа и синтеза, фонематических представлений.

ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ИССЛЕДОВАНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

3.1 Изучение фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Экспериментальная работа по психолого-педагогическому сопровождению детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе преодоления нарушений фонематических процессов проводилась в МДОУ «Детский сад» № 7 комбинированного вида с. Аргаяш.

В исследовании приняла участие группа детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня. Количество детей – 10 человек. Возраст – 6-7 лет.

Для обследования фонематических процессов детей старшего дошкольного возраста у детей с общим недоразвитием речи III уровня были выбраны диагностические задания из методик Г. А. Волковой, Р. И. Лалаевой.

Направления исследования:

1. Обследование фонематического слуха.
2. Обследование фонематического восприятия.
3. Обследование фонематического анализа.
4. Обследование фонематического синтеза.
5. Обследование фонематических представлений.

Рассмотрим задания, которые использовались по каждому направлению.

1. Обследование фонематического слуха.

Задания:

- исследование слуха шепотной речью на материале следующих слов: ворон, двор, море, чашка, чижик, заяц;
- дифференциация неречевых звуков: в ходе игры «Что звучало?» (гудок машины, звон колокольчика, переливание воды, удары в бубен);
- различение слов среди звукосочетаний: логопед называет, ребенок должен хлопнуть, когда услышит слово, произнесенное правильно (шляпа, сляпа, шьяпа, фляпа, шляпа; баман, панан, банан, ваван, баван);
- опознание фонемы среди других звуков: «подними руку, если услышишь звук [м]»;
- опознание фонемы среди других звуков в словах: «хлопни в ладоши, если услышишь звук [т] в словах»;
- различение фонем, близких по способу и месту образования и акустическим признакам. Дети должны показать на картинке, где какое слово: звонкие и глухие (почка – бочка), шипящие и свистящие (суп – зуб), соноры (Юля – юла).

2. Обследование фонематического восприятия.

Исследование фонематического восприятия, т. е. способности на слух дифференцировать смыслоразличительные признаки близких фонем, производится с помощью предметных картинок, названия которых являются словами-паронимами: «коза – коса», «бочка – почка», «дом – том» и т. п.

Сначала уточняется: знакомы ли ребенку названия всех картинок. Затем предлагается показывать названные картинки. Наличие систематических ошибок (более двух ошибок на одну и ту же пару фонем) при дифференциации слов-паронимов дает основание для заключения о нарушении фонематического восприятия данной группы звуков.

Также используется прием верификации. Инструкция: «Выслушай фразы, которые я тебе скажу. В некоторых из них есть ошибки. Найди эти ошибки и исправь их».

З-С

1. Хозяйка сварила зуб.
2. Мальчик перелез через сабор и забрался в Огород.
3. У девочки болел суб.
4. На лугу паслась коса.

Л-Б

1. Воду хранили в почке.
2. На цветке сидела папочка.
3. Мальчик бил воду из стакана.
4. Из чайника шел бар.

Д-Т

1. В этом томе я живу.
2. У меня взрослая точка.
3. На лугу росла густая драва.
4. В конце предложения надо ставить дочку.

Г-К

1. Футболисты забили кол.
2. Собака-грызла гости.
3. В этом доме я живу 3-й кот.
4. Учитель поставил мальчику гол.

Ж-Ш

1. В руке у мальчика воздушный жар.
2. После дождя образовалась большая луша.
3. Летом я шил у бабушки.
4. Раскаленная печка давала сильный шар.

Ш-С

1. В нашем доме отремонтировали крысу.
2. Я люблю пить томатный шок.
3. Из норы выбежала большая черная крыша.
4. Продавец взял острый нос и отрезал кусок колбасы.

3. Обследование фонематического анализа.

Приемы:

- определение количества звуков в словах кот, шуба, марка;
- выделение звуков в начале слова (азбука, коза, мячи, весло);
- выделение звуков в середине слова (мак, сон, лук, стол, куст);
- выделение звуков в конце слова: игра, утенок, огурец, арбуз;
- назвать звуки в словах по порядку: сок, лак, кошка, карандаш.

4. Обследование фонематического синтеза.

Приемы:

– составление слов из последовательности звуков: «послушай звуки, они поссорились, а ты их помири так, чтобы получилось слово».

Звуки в правильной последовательности: д, ы, м – дым, о, ч, к, и – очки (слова из 3 звуков);

– аналогично, но звуки даются в нарушенной последовательности: о, с, к – сок, о, д, м – дом (слова из 3 звуков);

– составление слов из последовательности из 4 звуков: л, и, с, а – лиса, о, к, н, о – окно;

– аналогично, но звуки даются в нарушенной последовательности: у, к, т, а – утка, т, у, л, с – стул (слова из 4 звуков).

5. Обследование фонематических представлений.

Приемы:

- придумать слова, начинающиеся со звуков: р, с, ш, п, д, т;
- придумать слова, в середине которых есть заданный звук;
- придумать слова, в конце которых есть заданный звук.

Результаты обследования фонематического слуха детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на констатирующем этапе представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Обследование состояния фонематического слуха детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня (констатирующий этап)

Список детей	Задания						Кол-во ошибок
	Исследование слуха шепотной речью	Дифференциация неречевых звуков	Различение слов среди звуко-сочетаний	Опознавание фонемы среди других звуков	Опознавание фонемы среди других звуков в словах	Различение фонем	
Алиса В.	+	+	+	–	–	–	3
Настя Д.	+	+	+	+	+	–	1
Юля З.	+	+	–	–	–	–	4
Никита К.	+	+	+	+	–	–	2
Даша Л.	+	+	–	–	–	–	4
Костя Н.	+	+	–	–	–	–	4
Даниил П.	+	+	+	–	–	–	3
Лиза П.	+	+	–	–	–	–	4
Лера С.	+	+	–	–	–	–	4
Юля Ч.	+	+	+	–	+	–	2

Примечание: + правильное выполнение, – неправильное выполнение задания.

При исследовании фонематического слуха выявлено, что все дети справились с заданиями на воспроизведении слов, произнесенных шепотной речью. Также не вызвало затруднений задание на дифференциацию неречевых звуков, ошибок в данном задании не выявлено.

У отдельных детей (Юля З., Костя Н.) выявлены ошибки при различении слов среди звуко-сочетаний (шьяпа, панан) – восприятию шипящих-свистящих, глухих-звонких звуков в словах. Большинство детей (80%) допустили ошибки при опознании фонем среди других звуков. С заданием на различение фонем, близких по способу и месту образования и

акустическим признакам, не справилось 100% детей – допущены ошибки при дифференциации на слух звонких и глухих звуков (почка – бочка), шипящих и свистящих (суп – зуб).

Результаты обследования фонематического восприятия детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на констатирующем этапе представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Обследование состояния фонематического восприятия детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня (констатирующий этап)

Список детей	Параметры обследования						Кол-во ошибок
	З-С	Л-Б	Д-Т	Г-К	Ж-Ш	Ш-С	
Алиса В.	–	–	+	+	–	–	4
Настя Д.	+	+	+	+	+	–	1
Юля З.	–	–	+	–	–	–	5
Никита К.	+	+	+	+	–	–	2
Даша Л.	+	–	+	–	–	–	4
Костя Н.	–	+	+	+	–	–	4
Даниил П.	+	–	+	–	–	–	4
Лиза П.	–	–	+	–	–	–	5
Лера С.	–	+	+	–	–	–	4
Юля Ч.	+	–	+	–	+	–	3

При выполнении заданий на обследование фонематического восприятия дети старшего дошкольного возраста допустили большое количество ошибок. У 20% детей неправильно выполнены 5 заданий из 6, у 40% – 4 задания из 6. Дети не могут провести верификацию предложений, не слышат ошибок, не умеют определить дефектное произношение. Полученные данные свидетельствуют о низком уровне фонематического восприятия детей старшего дошкольного возраста.

Результаты обследования фонематического анализа детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на констатирующем этапе представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Обследование состояния фонематического анализа детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня (констатирующий этап)

Список детей	Параметры обследования					Кол-во ошибок
	Определение количества звуков в словах	Выделение звуков в начале слова	Выделение звуков в середине слова	Выделение звуков в конце слова	Назвать звуки в словах по порядку	
Алиса В.	+	+	–	–	+	2
Настя Д.	+	+	+	–	–	2
Юля З.	–	–	–	–	–	5
Никита К.	+	+	+	–	+	1
Даша Л.	+	–	–	–	–	4
Костя Н.	–	+	+	+	–	2
Даниил П.	+	+	+	–	–	2
Лиза П.	–	–	–	–	–	5
Лера С.	+	+	+	–	–	2
Юля Ч.	+	+	+	–	+	1

Примечание: + правильное выполнение, – неправильное выполнение задания.

Наибольшие сложности у детей вызвали задание на называние звуков в слове по порядку, ошибки допустили 70% детей; задание на выделение безударного гласного в начале слова, ошибки допустили 90% детей. Меньше всего ошибок допустили при выполнении задания «выделение звука на фоне слова», ошибки допустили только 30% старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Результаты обследования фонематического синтеза детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на констатирующем этапе представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Обследование состояния фонематического синтеза детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня (констатирующий этап)

Список детей	Параметры обследования				Кол-во ошибок
	Слова из 3 звуков (звуки в правильной последовательности)	Слова из 3 звуков (звуки в нарушенной последовательности)	Слова из 4 звуков (звуки в правильной последовательности)	Слова из 4 звуков (звуки в нарушенной последовательности)	
Алиса В.	+	–	–	–	3
Настя Д.	+	–	+	–	2
Юля З.	+	–	–	–	3
Никита К.	+	+	–	–	2
Даша Л.	+	–	+	–	2
Костя Н.	+	–	+	–	2
Даниил П.	+	–	+	–	2
Лиза П.	–	–	–	–	4
Лера С.	+	+	–	–	2
Юля Ч.	+	–	–	–	3

Примечание: + правильное выполнение, – неправильное выполнение задания.

Наибольшие трудности вызвало задание на составление слов из 4 звуков, данных в нарушенной последовательности, все дети допустили ошибки (100%). Лучше всего справились с заданием на составление слова из 3 звуков, данных в правильной последовательности, ошибку допустили только 10% детей.

Результаты обследования состояния фонематических представлений детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на констатирующем этапе представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Обследование состояния фонематических представлений детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня (констатирующий этап)

Список детей	Параметры обследования			Кол-во ошибок
	Придумать слова, начинающиеся с заданных звуков	Придумать слова с заданным звуком в середине слова	Придумать слова с заданным звуком в конце слова	
Алиса В.	–	–	–	3
Настя Д.	+	–	+	1
Юля З.	–	–	–	3
Никита К.	–	+	–	2
Даша Л.	+	–	–	2
Костя Н.	+	–	–	2
Даниил П.	+	–	+	1
Лиза П.	+	–	–	2
Лера С.	–	+	–	2
Юля Ч.	–	–	–	3

Примечание: + правильное выполнение, – неправильное выполнение задания.

Допустили ошибки 50% дошкольников при выполнении задания на составление слова на заданный звук в начале слова. Хуже дети справились с заданием на составление слова с заданным звуком в середине слова, ошибки допустили 80% дошкольников. Аналогичные результаты при выполнении задания на составление слова с заданным звуком в конце.

Таким образом, на констатирующем этапе исследования было изучено состояние фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Выявлено, что у детей нарушены все фонематические процессы, что обусловило необходимость проведения коррекционной работы в процессе психолого-педагогического сопровождения.

3.2 Организация и содержание психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе преодоления нарушений фонематических процессов

Цель психолого-педагогического сопровождения – развитие фонематических процессов у старших дошкольников с ОНР с использованием игр и упражнений, адекватных структуре дефекта и с учетом онтогенеза фонематических процессов.

Работа осуществлялась с учетом следующих принципов:

1. Онтогенетический принцип. Предлагая последовательность работы для коррекции нарушений фонематических процессов, мы учитывали закономерности становления фонематической и фонетической систем в онтогенезе.

2. Принцип системности. Работа включала коррекцию фонематических процессов как единую систему, включающую развитие фонематического восприятия, анализа и синтеза, фонематических представлений. Только при системном можно добиться положительных результатов, воздействуя на все фонематические процессы.

3. Принцип доступности. Процесс коррекции должен строиться с учетом психолого-педагогических особенностей дошкольников с общим недоразвитием речи. Используемые игры и упражнения должны быть посильными, доступными для выполнения. Работа должна усложняться постепенно, по мере усвоения материала.

4. Принцип деятельностного подхода. Коррекционная работа строится на основе ведущего вида деятельности детей дошкольного возраста – игре.

5. Принцип наглядности. Коррекционная работа должна в большей степени быть ориентирована на зрительный и слуховой анализатор, наглядно-образное и наглядно-действенное мышление. Необходимо

использование различных средств наглядности – предметных и сюжетных картинок, предметов, игрушек для организации игр на развитие фонематических процессов.

В основе психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе преодоления нарушений фонематических процессов лежали следующие подходы и методики:

- методика Г. А. Волковой по развитию фонематических процессов – от восприятия неречевых звуков к речевым, от простых форм фонематического анализа к сложным;

- методика А. В. Ястребовой по формированию фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (развитие элементарных форм фонематического анализа и фонематического синтеза; развитие сложных форм фонематического анализа и фонематического синтеза; развитие фонематических представлений);

- методика Р. И. Лалаевой по поэтапному развитию фонематического анализа и синтеза (выделение звука на фоне слова, вычленение первого и последнего звука из слова, развитие сложных форм фонематического анализа, включающее определение количества, последовательности и места звука в слове).

Работа проводилась в соответствии с планом учителя-логопеда, изучаемые звуки закреплялись на занятиях воспитателя и в режимных моментах, использовались различные игры и упражнения для формирования фонематических процессов.

Работа по развитию фонематических процессов включала четыре этапа в соответствии с методиками Г. А. Волковой, А. В. Ястребовой, Р. И. Лалаевой:

1. Развитие фонематического слуха.

Задачи: узнавание неречевых звуков, различение слов, близких по звуковому составу.

2. Развитие фонематического восприятия.

Задачи: фонематического восприятия при дифференциации фонем и дифференциации слогов.

3. Развитие фонематического анализа и синтеза.

Задачи: развитие простых и сложных форм фонематического анализа и синтеза.

4. Развитие фонематических представлений.

Развитие фонематических процессов у детей осуществлялось с помощью метода упражнения и игрового метода (дидактические игры).

Рассмотрим содержание, игры и упражнения, которые использовались на каждом этапе.

Первый этап – развитие фонематического слуха.

Цель – формирование умений узнавать и различать неречевые звуки, развитие слухового внимания, фонематического слуха детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Данный этап играет важную роль в формировании фонематических процессов, на основе него в дальнейшем строится работа по развитию фонематического восприятия.

В работе с детьми использовались задания на определение неречевых звуков, их источников. На логопедических занятиях детям предлагалось прослушать звуки за окном (деревья шумят, гудит автомобиль, разговаривают люди, смеются дети, чирикают воробьи и т.д.), звуки, которые доносятся из коридора, других помещений детского сада (разговаривают дети, повара шумят посудой и т.д.).

Для развития умений различать неречевые звуки проводились игры «Громко-тихо», «У кого колокольчик?», «Барабан», «Что звенит?», «Отгадай, что звучит», «Музыкальный инструмент», «Постучи», «Что я делаю?», «Что насыпано?», «Повтори».

Для закрепления умений узнавать и дифференцировать неречевые звуки игры и упражнения использовались на других занятиях в работе воспитателя и в режимных моментах. Например, на занятиях по изобразительной деятельности (аппликации) воспитатель знакомит детей с разными видами бумаги, с их свойствами, особенностями звучания. На занятиях по окружающему миру дети слушают аудиозаписи голосов разных животных, воспроизводят их, проводят игры на угадывание. На музыкальных занятиях дети слушают, как звучат разные музыкальные инструменты. На физкультурных занятиях дети учатся выполнять движения по определенному звуковому сигналу. На прогулке, на утренней гимнастике и других режимных моментах дети совместно с воспитателем выполняют упражнения на закрепление умений различать неречевые звуки.

Следующее направление работы – различение слов, близких по звуковому составу.

Цель – формирование умений узнавать и различать слова, близкие по звуковому составу, развитие слухового внимания, фонематического слуха и фонематического восприятия детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Сначала дети учатся различать звуки в слогах, затем в словах. Используются игры и задания на умение различать звонкие и глухие звуки, шипящие и свистящие звуки, соноры. Это такие игры, как «Лишний слог», «Назови нужный слог», «Внимательные ушки», «Запомни слова», «Слушай, смотри», «Гонки слонов», «Запретное слово», «Незнайка запутался», «Чем отличаются слова?», «Лишнее слово».

Второй этап – развитие фонематического восприятия.

Цель – формирование умений дифференцировать звуки, сходные по артикуляторным и акустическим признакам, развитие слухового внимания, фонематического слуха и фонематического восприятия детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Логопедическая работа по дифференциации звуков осуществляется согласно традиционной методике с уточнением произносительного и слухового образа различаемых звуков. Для дифференциации предлагаются гласные и согласные звуки (с постепенным переходом от акустически далеких к акустически близким), звуки в слогах, словах. Каждому звуку подбирается картинка-образ. Содержание упражнений предусматривает, наряду с дифференциацией звуков, развитие слуховой памяти.

В коррекционной работе использовались следующие игры и упражнения: «Угадай, кто (что) это был(о)», «Какой звук лишний?», «Различай и повторяй», «Повторяй за мной только звук с», «Повторяй за мной только слоги со звуком с», «Повторяй за мной только слова со звуком с», «Озорные звуки», «Телефон», «Какой звук в слоге отличается?», «Мое слово».

При развитии у детей умения дифференцировать слоги, различающиеся несколькими и одним звуком, широко используется прием повторений серий слогов с различающимися гласными и согласными звуками, с акустически далекими и акустически близкими звуками. В упражнениях используются слоги различной структуры – открытые, закрытые, без стечения согласных и со стечением согласных.

В коррекционной работе использовались следующие игры и упражнения: «Повторение серий слогов с общим гласным и разными согласными звуками», «Повторение серий слогов с согласными звуками, различающимися по звонкости-глухости» (серии из двух, трех слогов), «Повторение серий слогов с согласными звуками, различающимися по мягкости-твердости», «Повторение серий слогов с наращиванием стечения согласных звуков», «Повторение серии слогов с общим стечением двух согласных звуков и разными гласными», «Повторение серий слогов со сменой позиции согласных звуков в стечении», «Телефон», «Какой слог отличается?», «Слоговая ромашка», «Наоборот».

Третий этап – развитие фонематического анализа и синтеза.

Цель – формирование умений осуществлять звуковой анализ слова, развитие фонематического восприятия и фонематического синтеза у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Коррекционная работа по формированию навыков фонематического анализа и синтеза проводилась с учетом онтогенетической последовательности становления различных форм звукового анализа и синтеза, условия выделения звука:

- ряд гласных звуков (ау, уа, иуа, ауэи);
- слоги без стечения согласных (закрытые: ор, ыс, ах; открытые: ро, сы, ха);
- слоги со стечением согласных (урс, кру, ела, пса);
- слова без стечения согласных: односложные (дом, сок, уж, лес), двусложные (рука, мама, каша, лужа);
- слова со стечением согласных: двусложные слова со стечением согласных в середине слова (ручка, мышка, сумка); односложные слова со стечением согласных в начале слова (стул, кран, флаг); односложные слова со стечением согласных в конце слова (тигр, шарф, кость); двусложные слова со стечением согласных в начале слова (трава, книга, цветы); двусложные слова со стечением согласных в начале и середине слова (клумба, крышка, стекло); трехсложные слова (береза, лодочка, скамейка).

Развитие навыков фонематического анализа и синтеза осуществляется постепенно: в начале работы с опорой на схему слова, далее на речевое проговаривание (при назывании слов), на заключительном этапе выполнение заданий происходит на основе представлений без опоры на вспомогательные средства и проговаривание.

В процессе работы по данному направлению детям предлагается выполнить следующие задания в игровой форме: «Найди звук», «Найди слог», «Найди слово», «Первый звук», «Последний звук», «Где звук?», «Сколько звуков в слове?», «Придумай», «Звуки поссорились», «Поменяй местами».

Работа проводилась по методике Р. И. Лалаевой.

1. Формирование фонематического анализа с опорой на вспомогательные средства, внешние действия.

Работа проводится следующим образом. Ребенку предъявляется картинка, слово-название которой необходимо проанализировать, и графическая схема слова, количество клеточек которой соответствует числу звуков в слове. Кроме того, даются фишки. Первоначально для анализа даются односложные слова типа мак, кот, дом, лук, сом.

По мере выделения звуков в слове ученик с помощью фишек заполняет схему, которая представляет модель звукового строения слова. Действия ребенка являются практическим действием по моделированию последовательности звуков в слове. Овладение фонематическим анализом основывается на ранее сформированных навыках вычленения первого и последнего звука, определения места звука в слове (начало, середина, конец).

2. Формирование действия фонематического анализа в речевом плане.

Опора на материализацию действия исключается и проведение фонематического анализа осуществляется в речевом плане, сначала с использованием картинки, затем без предъявления ее. Дети называют слово, определяют первый, второй, третий звук, уточняют количество звуков.

3. Формирование действия фонематического анализа в умственном плане.

На этом этапе дети определяют количество, последовательность и место звуков, не называя слова. Например, они отбирают картинки, в названии которых пять звуков. При этом картинки не называются.

В процессе формирования фонематического анализа необходимо учитывать усложнение не только форм анализа, но и речевого материала.

Предлагается следующая последовательность предъявления речевого материала:

– односложные слова без стечений согласных, состоящие из одного слога (обратного, прямого открытого, закрытого слога): ус, на, дом, мак, сыр, нос, сок и т.д.;

– двусложные слова, состоящие из двух открытых слогов: мама, рама, лапа, луна, козы, каша, Маша, Шура, рука, розы и т.д.;

– двусложные слова, состоящие из открытого и закрытого слога: диван, сахар, гамак, лужок, дубок, повар и т.д.;

– двусложные слова со стечением согласных на стыке слогов: лампа, мишка, марка, санки, полка, сумка, утка, окна, арбуз, ослик, карман, барбос и т.д.;

– односложные слова со стечением согласных в начале слова: стол, стул, крот, грач, врач, шкаф и т.д.;

– односложные слова со стечением согласных в конце слова: волк, тигр, полк и т.д.;

– двусложные слова со стечением согласных в начале слова: трава, брови, крыша, крыса, слива, грачи, врачи и т.д.;

– двусложные слова со стечением согласных в начале и в середине слова: клумба, крышка, крошка и т.д.;

– трехсложные слова: паровоз, канава, ромашка, кастрюля и т.д.

Четвертый этап – развитие фонематических представлений.

Цель – формирование умений осуществлять звуковой анализ и синтез слов, фонематических представлений старшего дошкольного возраста с ОНР.

На данном этапе использовались следующие упражнения и игры: «Придумай слово на заданный звук», «Придумай слово из трех (четырёх, пяти) звуков», «Придумай слова к схеме», «Собери слово», «Самое

длинное слово», «Больше всех», «Мяч передавай, слово называй», «Звуковая цепочка», «Найди слова в слове», «Рассказ».

Игры представлены в Приложении 1.

Для родителей проведены индивидуальные беседы, консультации по развитию фонематических процессов, оформлены тематические выставки методической литературы.

В ходе коррекционной работы была разработана следующая система взаимодействия с родителями по развитию фонематических процессов у детей с ОНР (Приложение 2).

Таким образом, в ходе коррекционной работы были определены основные этапы развития фонематических процессов: развитие фонематического слуха (узнавание неречевых звуков, различение слов, близких по звуковому составу), развитие фонематического восприятия (дифференциация фонем и слогов), развитие фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений. Для каждого этапа были подобраны игры и упражнения. Для закрепления умений узнавать и дифференцировать неречевые звуки игры и упражнения использовались на других занятиях в работе воспитателя и в режимных моментах. Также проведена работа с родителями по ознакомлению их с содержанием коррекционной работы и консультированием по организации игр в домашних условиях.

3.3 Анализ результатов экспериментальной работы

Для оценки эффективности проведенной работы по преодолению нарушений фонематических процессов в процессе психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня была осуществлена повторная диагностика.

Результаты обследования фонематического слуха детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на контрольном этапе представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Обследование состояния фонематического слуха детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня (контрольный этап)

Список детей	Задания						Кол-во ошибок
	Исследование слуха шепотной речью	Дифференциация неречевых звуков	Различение слов среди звуко-сочетаний	Опознавание фонемы среди других звуков	Опознавание фонемы среди других звуков в словах	Различение фонем	
Алиса В.	+	+	+	+	+	–	1
Настя Д.	+	+	+	+	+	–	1
Юля З.	+	+	+	–	+	–	2
Никита К.	+	+	+	+	+	–	1
Даша Л.	+	+	+	+	+	–	1
Костя Н.	+	+	+	+	+	+	0
Даниил П.	+	+	+	+	+	–	1
Лиза П.	+	+	+	+	+	+	0
Лера С.	+	+	+	–	–	–	3
Юля Ч.	+	+	+	–	+	+	1

Примечание: + правильное выполнение, – неправильное выполнение задания.

Сравнив результаты констатирующего и контрольного этапов, мы выяснили, что количество ошибок в заданиях на фонематический слух значительно снизилось. Дети научились различать слова и звуко-сочетания, выделять нужный звук среди других звуков, выделять звук в словах, различать фонемы.

Результаты выполнения заданий на обследование фонематического слуха детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня наглядно представлены на рисунке 1.

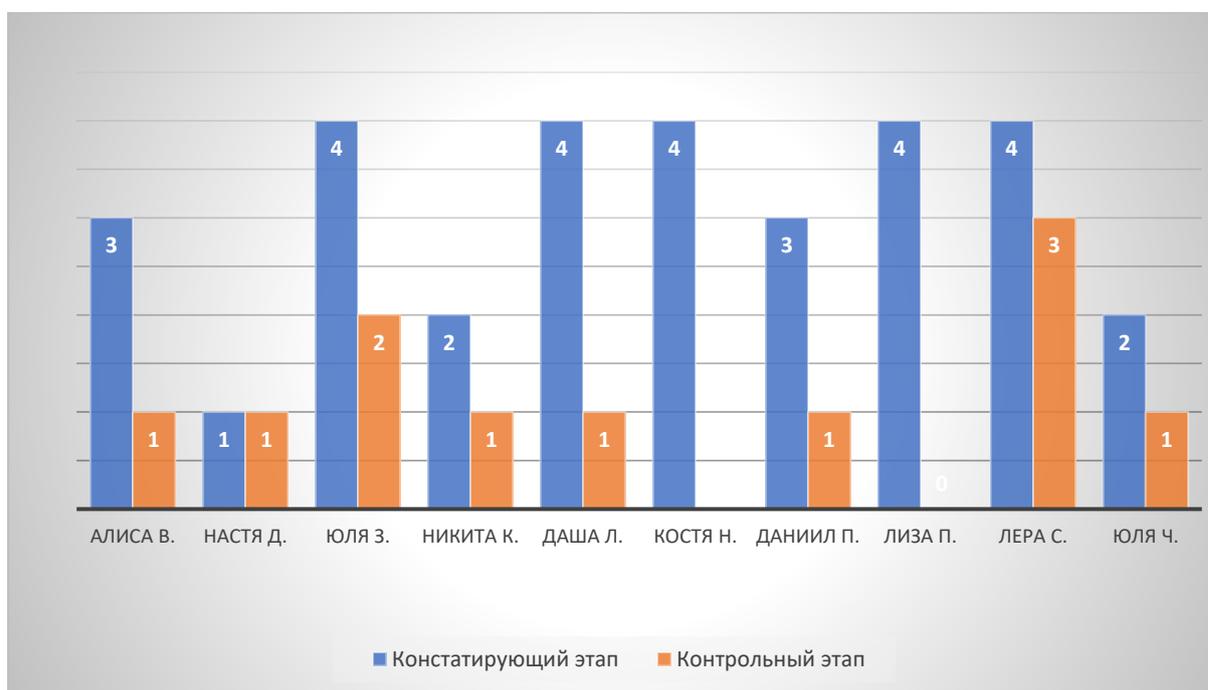


Рисунок 1 – Результаты обследования фонематического слуха детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня (количество ошибок)

У детей на контрольном этапе экспериментальной работы снизилось количество ошибок, что свидетельствует об улучшении состояния фонематического слуха.

Результаты обследования фонематического восприятия детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на контрольном этапе представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Обследование состояния фонематического восприятия детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня (контрольный этап)

Список детей	Параметры обследования						Кол-во ошибок
	З-С	Л-Б	Д-Т	Г-К	Ж-Ш	Ш-С	
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>
Алиса В.	+	-	+	+	-	+	2
Настя Д.	+	+	+	+	+	-	1

Юля З.	–	–	+	+	–	–	4
Никита К.	+	+	+	+	+	–	1
Даша Л.	+	–	+	+	–	–	3
Костя Н.	–	+	+	+	–	–	4
Даниил П.	+	–	+	+	+	–	2
Лиза П.	+	+	+	–	–	–	4
Лера С.	–	+	+	+	–	+	2
Юля Ч.	+	–	+	+	+	+	1

Примечание: + правильное выполнение, – неправильное выполнение задания.

При выполнении заданий на обследование фонематического восприятия дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня допустили ошибки, но при этом следует отметить, что дети стали лучше справляться с заданиями, количество ошибок уменьшилось.

Результаты выполнения заданий на обследование фонематического восприятия детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня наглядно представлены на рисунке 2.

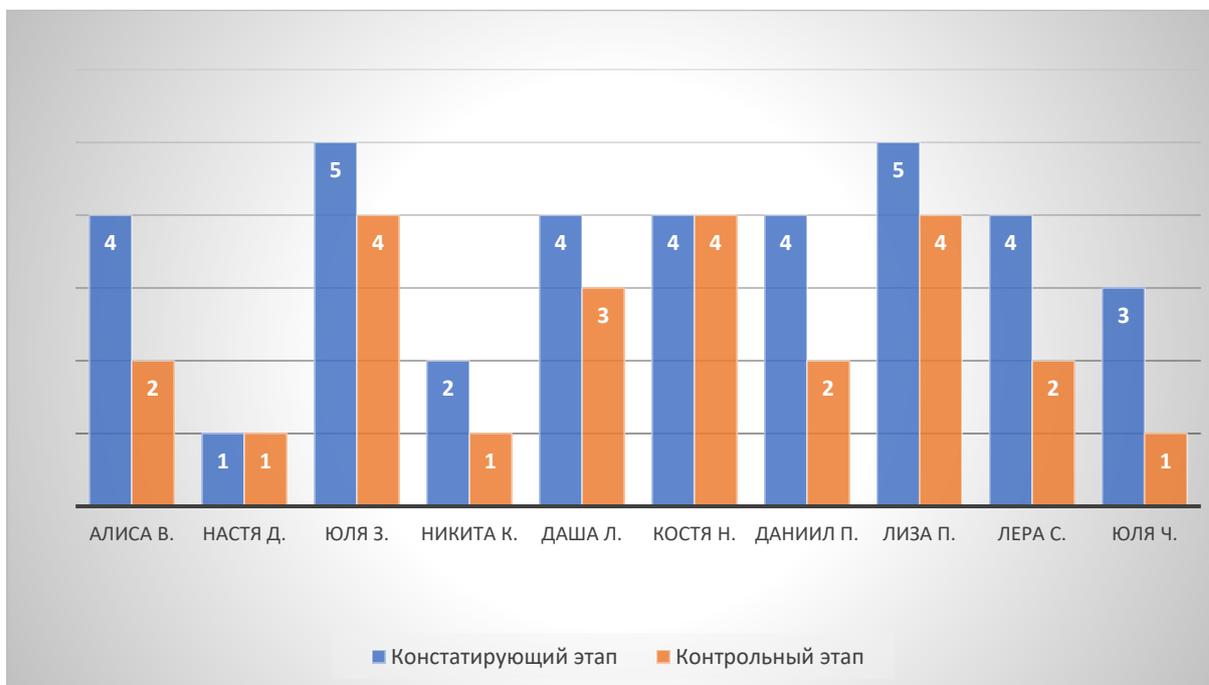


Рисунок 2 – Результаты обследования фонематического восприятия детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня (количество ошибок)

У детей на контрольном этапе экспериментальной работы снизилось количество ошибок, что свидетельствует об улучшении состояния фонематического восприятия.

Результаты обследования фонематического восприятия детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на контрольном этапе представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Обследование состояния фонематического анализа детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня (контрольный этап)

Список детей	Параметры обследования					Кол-во ошибок
	Определение количества звуков в словах	Выделение звуков в начале слова	Выделение звуков в середине слова	Выделение звуков в конце слова	Назвать звуки в словах по порядку	
Алиса В.	+	+	–	+	+	1
Настя Д.	+	+	+	+	–	1
Юля З.	–	–	+	+	–	3
Никита К.	+	+	+	+	+	0
Даша Л.	+	–	+	+	–	2
Костя Н.	–	+	+	+	+	1
Даниил П.	+	+	+	–	+	1
Лиза П.	–	–	–	+	–	4
Лера С.	+	+	+	+	+	0
Юля Ч.	+	+	+	+	+	0

Примечание: + правильное выполнение, – неправильное выполнение задания.

Наибольшие сложности у детей вызвали задание на называние звуков в слове по порядку, ошибки допустили 50% детей. Меньше всего ошибок допустили при выполнении задания «выделение безударного

гласного в начале слова», ошибки допустили только 10% старших дошкольников.

Результаты выполнения заданий на обследование фонематического анализа детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня наглядно представлены на рисунке 3.

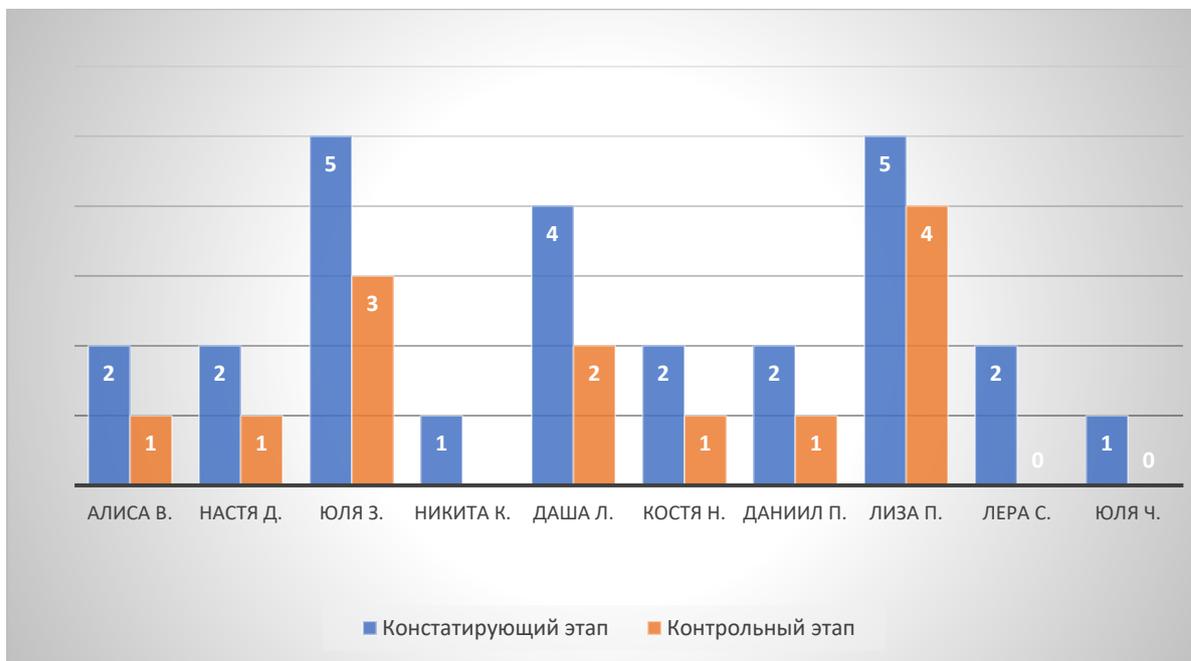


Рисунок 3 – Результаты обследования фонематического анализа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня (количество ошибок)

Таким образом, результаты исследования на контрольном этапе экспериментальной работы показали, что у старших дошкольников с ОНР III уровня улучшились показатели сформированности фонематического анализа.

Результаты обследования фонематического синтеза детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на контрольном этапе представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Обследование состояния фонематического синтеза детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня (контрольный этап)

Список детей	Параметры обследования				Кол-во ошибок
	Слова из 3 звуков (звуки в правильной последовательности)	Слова из 3 звуков (звуки в нарушенной последовательности)	Слова из 4 звуков (звуки в правильной последовательности)	Слова из 4 звуков (звуки в нарушенной последовательности)	
Алиса В.	+	+	+	–	1
Настя Д.	+	+	+	+	0
Юля З.	+	+	+	+	0
Никита К.	+	+	+	–	1
Даша Л.	+	+	+	–	1
Костя Н.	+	+	+	–	1
Даниил П.	+	+	+	–	1
Лиза П.	+	–	+	–	2
Лера С.	+	+	+	+	0
Юля Ч.	+	+	+	+	0

Примечание: + правильное выполнение, – неправильное выполнение задания.

На контрольном этапе дети справились с предложенными заданиями, смогли составить слова из 3 звуков в правильной последовательности 100% детей, в нарушенной последовательности – 90% детей. Слова из 4 звуков в правильной последовательности составили 100% детей, в нарушенной последовательности – 40% детей.

Наглядно результаты обследования состояния фонематического синтеза детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня представлены на рисунке 4.

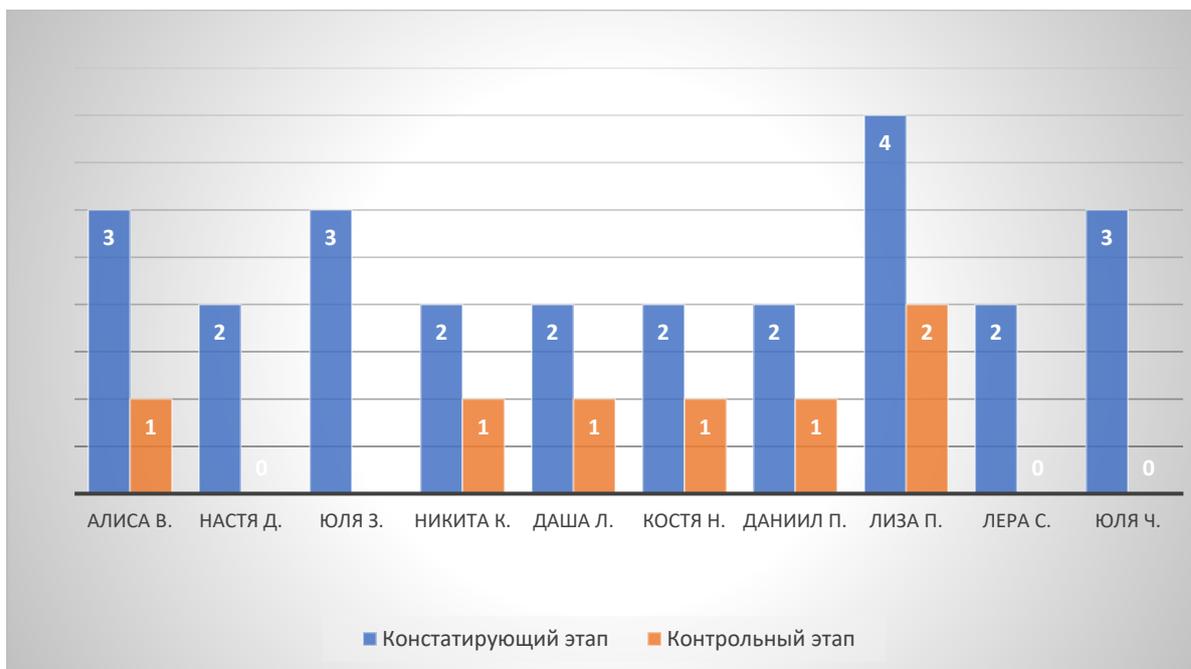


Рисунок 4 – Результаты обследования фонематического синтеза у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня (количество ошибок)

Результаты обследования состояния фонематических представлений детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на контрольном этапе представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Обследование состояния фонематических представлений детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня (контрольный этап)

Список детей	Параметры обследования			Кол-во ошибок
	Придумать слова, начинающиеся с заданных звуков	Придумать слова с заданным звуком в середине слова	Придумать слова с заданным звуком в конце слова	
1	2	3	4	5
Алиса В.	+	+	–	1
Настя Д.	+	+	+	0
Юля З.	+	+	–	1
Никита К.	+	+	–	1
Даша Л.	+	+	–	1
Костя Н.	+	+	–	1
Даниил П.	+	+	+	0
Лиза П.	+	–	+	1

Продолжение таблицы 10

1	2	3	4	5
Лера С.	+	+	–	1
Юля Ч.	+	–	–	2

На контрольном этапе дети допустили меньше ошибок, справились с первым заданием 100% детей, со вторым заданием – 80% детей, с третьим заданием – 30% детей. Результаты обследования состояния фонематических представлений детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня наглядно представлены на рисунке 5.

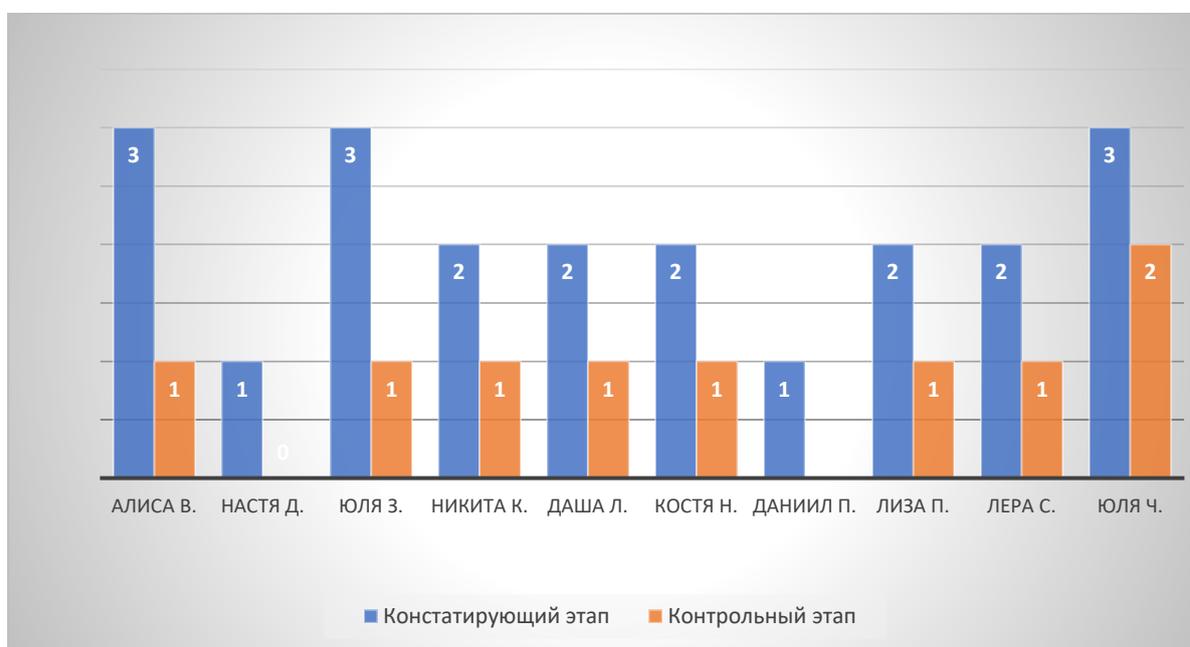


Рисунок 5 – Результаты обследования фонематических представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня (количество ошибок)

Таким образом, по итогам проведенного обследования на контрольном этапе экспериментальной работы выявлена положительная динамика в состоянии фонематических процессов у старших дошкольников с ОНР III уровня. Полученные данные показывают, что коррекционная работа по формированию фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III

уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения была эффективной.

Выводы по III главе

Экспериментальная работа по психолого-педагогическому сопровождению детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе преодоления нарушений фонематических процессов проводилась в три этапа. Цель коррекционной работы – развитие фонематических процессов у старших дошкольников с ОНР с использованием игр и упражнений, адекватных структуре дефекта и с учетом онтогенеза фонематических процессов. Работа проводилась в соответствии с планом учителя-логопеда, изучаемые звуки закреплялись на занятиях воспитателя и в режимных моментах, использовались различные игры и упражнения для формирования фонематических процессов.

В ходе коррекционной работы были определены основные этапы развития фонематических процессов: развитие фонематического слуха (узнавание неречевых звуков, различение слов, близких по звуковому составу), развитие фонематического восприятия (дифференциация фонем и слогов), развитие фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений. Для каждого этапа были подобраны игры и упражнения. Для закрепления умений узнавать и дифференцировать неречевые звуки игры и упражнения использовались на других занятиях в работе воспитателя и в режимных моментах. Также проведена работа с родителями по ознакомлению их с содержанием коррекционной работы и консультированием по организации игр в домашних условиях.

Для оценки эффективности работы по психолого-педагогическому сопровождению детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе преодоления нарушений фонематических процессов было проведено обследование. Направления

обследования: обследование фонематического восприятия, фонематического анализа, фонематического синтеза, фонематических представлений.

По итогам проведенного обследования на контрольном этапе экспериментальной работы выявлена положительная динамика в состоянии фонематических процессов у старших дошкольников с ОНР III уровня. Полученные данные показывают, что коррекционная работа по формированию фонематических представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения была эффективной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного исследования было выявлено, что фонематические процессы – это процессы, на основе которых формируется правильное звукопроизношение в процессе речевого онтогенеза. Фонематический слух – это способность слышать звуки речи как отдельные смысловые единицы. Фонематическое восприятие – это способность воспринимать и различать звуки речи (фонемы). Фонематический (звуковой) анализ – операция мысленного расчленения на составные элементы (фонемы) различных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов, слов. Фонематический анализ может быть элементарным и сложным. Фонематический синтез – операция мысленного составления (объединения) фонем в различные звукокомплексы. Фонематические представления – способность придумывать слова с заданным звуком.

В процессе речевого онтогенеза происходит формирование фонематических процессов. На этапе младенчества и раннего возраста у детей создаются предпосылки для развития фонематического слуха и фонематического восприятия, что в свою очередь становится основой для овладения звукопроизношением. В дошкольном возрасте фонематические процессы позволяют детям усвоить звуковую структуру родного языка. В дошкольном возрасте ребенок, благодаря целенаправленному обучению, овладевает фонематическим анализом и синтезом. В процессе развития речи, обучения грамоте дети старшего дошкольного возраста могут не только правильно воспринимать звуки речи, но и выполнять задания на звуковой анализ и синтез, определять последовательность звуков, место звуков в слове, составлять слова на заданную последовательность фонем, давать характеристику звуков в слове.

Психолого-педагогическое сопровождение детей понимается как педагогический процесс, включающий в себя защиту, поддержку педагогом воспитанников, содействие им и взаимодействие с ними в

различных видах деятельности, в результате которого создаются условия для развития детей.

Общее недоразвитие речи представляет собой различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. Для третьего уровня ОНР характерно наличие развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонематического недоразвития. Для третьего уровня ОНР характерны такие психолого-педагогические особенности, как неустойчивость внимания, снижение вербальной памяти и продуктивности запоминания, отставание в развитии словесно-логического мышления, неумение вовремя включиться в учебно-игровую деятельность или переключиться с одного объекта на другой.

Дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня недостаточной сформированностью фонематических процессов. Нарушения фонематического восприятия проявляются как в одной, так и нескольких фонетических группах, но особенно часто это проявляется в свистящих и шипящих звука, звуках [л], [р]. Дети затрудняются выявить правильное и неправильное произношение, воспроизвести слоговые сочетания, выделить определенный звук из последовательности других звуков, слог с определенным звуком из последовательности других слогов.

Анализ методик показывает, что коррекция фонематических процессов занимает важное место в системе работы логопеда. Коррекционная работа осуществляется поэтапно, с постепенным усложнением. Дети осваивают навыки звукового анализа и синтеза сначала на материале отдельных звуков, затем слогов, слов и предложений. Основу коррекционной работы занимают упражнения, игры на развитие фонематического слуха, восприятия, анализа и синтеза, фонематических представлений.

Экспериментальная работа по психолого-педагогическому сопровождению детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе преодоления нарушений фонематических процессов проводилась в три этапа. Цель коррекционной работы – развитие фонематических процессов у старших дошкольников с ОНР с использованием игр и упражнений, адекватных структуре дефекта и с учетом онтогенеза фонематических процессов. Работа проводилась в соответствии с планом учителя-логопеда, изучаемые звуки закреплялись на занятиях воспитателя и в режимных моментах, использовались различные игры и упражнения для формирования фонематических процессов.

В ходе коррекционной работы были определены основные этапы развития фонематических процессов: развитие фонематического слуха (узнавание неречевых звуков, различение слов, близких по звуковому составу), развитие фонематического восприятия (дифференциация фонем и слогов), развитие фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений. Для каждого этапа были подобраны игры и упражнения. Для закрепления умений узнавать и дифференцировать неречевые звуки игры и упражнения использовались на других занятиях в работе воспитателя и в режимных моментах. Также проведена работа с родителями по ознакомлению их с содержанием коррекционной работы и консультированием по организации игр в домашних условиях.

Для оценки эффективности работы по психолого-педагогическому сопровождению детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе преодоления нарушений фонематических процессов было проведено обследование. Направления обследования: обследование фонематического восприятия, фонематического анализа, фонематического синтеза, фонематических представлений.

По итогам проведенного обследования на контрольном этапе экспериментальной работы выявлена положительная динамика в состоянии фонематических процессов у старших дошкольников с ОНР III уровня. Полученные данные показывают, что коррекционная работа по формированию фонематических представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе психолого-педагогического сопровождения была эффективной.

Таким образом, цель исследования достигнута, поставленные задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева. – Москва : Просвещение, 2005. – 400 с.
2. Алтухова Т. А. Коммуникативно-речевое развитие детей с общим недоразвитием речи : учеб. пособие / Т. А. Алтухова, Е. Н. Российская, Л. А. Гаранина. – Белгород : Белгород : НИУ «БелГУ», 2019. – 179 с.
3. Астафьева Е. О. Речевая карта обследования ребенка дошкольного возраста (4-6 лет) с общим недоразвитием речи / Е. О. Астафьева, А. Н. Цветкова. – Санкт-Петербург : Dariknigi.ru, 2017. – 32 с.
4. Битянова М. Р. Организация психологической службы школы / М. Р. Битянова. – Москва : Совершенство, 1998. – 389 с.
5. Бодрова Н. С. Взаимодействие логопеда и воспитателя при отборе детей в логопедическую группу / Н. С. Бодрова // Логопед. – 2008. – № 7. – С. 66–68.
6. Волкова Л. С. Логопедия: методическое наследие. Книга 1 / Л. С. Волкова. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 304 с.
7. Волковская Т. Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова. – Москва : Национальный книжный центр (НКЦ), 2014. – 90 с.
8. Газман О. С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман. – Москва : МИРОС, 2002. – 296 с.
9. Гайдук Л. Л. Интегрированные занятия для детей с ОНР / Л. Л. Гайдук, В. Х. Жужома. – Москва : ТЦ Сфера, 2017. – 64 с.
10. Гаркуша Ю. Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи : учеб. пособие / Ю. Ф. Гаркуша. – Москва : ИОИ, 2002. – 157 с.

11. Гвоздев А. Н. Избранные работы по орфографии и фонетике / А. Н. Гвоздев. – Москва : URSS : ЛКИ, 2007. – 284 с.
12. Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса : дневник научных наблюдений / А. Н. Гвоздев. – Саратов : Изд-во Саратовского университета, 1981. – 323 с.
13. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – Москва : АРКТИ, 2004. – 166 с.
14. Гомзяк О. С. Говорим правильно. Тетрадь взаимосвязи работы логопеда и воспитателя в подготовительной к школе логогруппе / О. С. Гомзяк. – Москва : ГНОМ и Д, 2007. – 24 с.
15. Гомзяк О. С. Обучение грамоте детей с общим недоразвитием речи : для работы с детьми 5-7 лет / О. С. Гомзяк. – Москва : Стромынка Принт, 2021. – 167 с.
16. Горчакова А. М. Формирование фонематических процессов у детей с нарушениями речи / А. М. Горчакова // Современные тенденции специальной педагогики и психологии : научные труды Всероссийской научно-практической конференции «Современные тенденции специальной педагогики и психологии». – Самара : СГПУ, 2003. – С. 70–83.
17. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования : методическое пособие / О. Е. Грибова. – Москва : Айрис-пресс, 2008. – 96 с.
18. Гурова М. Д. «Мой особый ребенок». Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ : методическое пособие / М. Д. Гурова, Е. А. Байер. – Азов : АзовПринт, 2020. – 107 с.
19. Давыдова М. С. Взаимосвязь логопеда со специалистами дошкольного учреждения / М. С. Давыдова // Логопед. – 2008. – № 1. – С. 108–120.
20. Детство : программа развития и воспитания детей в детском саду / В. И. Логинова, Т. И. Бабаева. – Санкт-Петербург, 2005. – 250 с.

21. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2000. – 263 с.
22. Дмитриева Е. Е. Коммуникативно-речевое развитие дошкольников с общим недоразвитием речи : монография / Е. Е. Дмитриева, Е. Ю. Медведева. – Нижний Новгород : Изд-во НГПУ, 2021. – 162 с.
23. Дмитриева Е. Е. Развитие общения со взрослым и сверстником у старших дошкольников с общим недоразвитием речи : монография / Е. Е. Дмитриева, О. Н. Двуреченская. – Нижний Новгород : Мининский университет, 2017. – 101 с.
24. Дьякова Н. И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников / Н. И. Дьякова. – Москва : Творческий центр Сфера, 2010. – 64 с.
25. Евдокимова Л. А. Подготовка к обучению грамоте детей с общим недоразвитием речи (ОНР) : практическое пособие с методическими рекомендациями / Л. А. Евдокимова. – Москва : Владос, 2018. – 95 с.
26. Жукова Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : ЛИТУР, 2005. – 320 с.
27. Журова Л. Е. Подготовка к обучению грамоте в детском саду / Л. Е. Журова ; под ред. Н. С. Варенцовой, Н. С. Старжипской. – Минск : Народная асвета, 1992. – 70 с.
28. Зверева О. Л. Общение педагога с родителями в ДОУ: методический аспект / О. Л. Зверева, Т. В. Кротова. – Москва : ТЦ Сфера, 2007. – 80 с.
29. Иваненко М. А. Педагогическое сопровождение социально-личностного развития дошкольника / М. А. Иваненко // Успехи современного естествознания. – 2012. – № 8. – С. 117–118.

30. Казакова Е. И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентационный подход) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Казакова Елена Ивановна. – Санкт-Петербург, 1995. – 32 с.

31. Каше Г. А. Программа воспитания и обучения детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (7 год жизни) / Г. А. Каше, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Министерство Просвещения, 1986. – 216 с.

32. Кирьянова, Р. А. Комплексная диагностика и ее использование учителем-логопедом в коррекционной работе с детьми 5-6 лет, имеющими тяжелые нарушения речи / Р. А. Кирьянов. – Санкт-Петербург, 2002. – 368 с.

33. Кондратенко И. Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи : монография / И. Ю. Кондратенко. – Санкт-Петербург : КАРО, 2006. – 240 с.

34. Коноваленко В. В. Индивидуально-подгрупповая работа по коррекции звукопроизношения / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – Москва : Гном-Пресс, 1999. – 136 с.

35. Коноваленко В. В. Фронтальные логопедические занятия в старшей группе для детей с общим недоразвитием речи : 3-й уровень : I-III периоды / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко, М. И. Кременецкая. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2012. – 174 с.

36. Коноваленко С. В. Формирование звукопроизношения у детей с общим недоразвитием речи : свистящие звуки С, С', З, З', Ц; шипящие звуки Ш, Ж, Ч, Щ; сонорные звуки Л, Л', Р, Р' : дидактическое пособие / С. В. Коноваленко. – Москва : Гном, 2018. – 269 с.

37. Конспекты организованной образовательной деятельности для детей с общим недоразвитием речи 5-7 лет / Е. А. Королько. – Краснодар : Экоинвест, 2018. – 87 с.

38. Корнев А. Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи : методическое пособие / А. Н. Корнев. – Москва : Айрис-пресс : Айрис-дидактика, 2007. – 119 с.

39. Коррекционно-развивающая работа с детьми 5-7 лет с общим недоразвитием речи : программа, планирование / Л. Е. Кыласова, В. В. Докутович. – Волгоград : Учитель, 2014. – 67 с.

40. Красногорский Н. И. К физиологии становления детской речи / Н. И. Красногорский. – Москва, 1952. – 65 с.

41. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева. – Москва : Владос, 1999. – 224 с.

42. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей : избранные труды / ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – Москва : АРКТИ, 2005. – 224 с.

43. Левченко И. Ю. Дети с общим недоразвитием речи : развитие памяти / И. Ю. Левченко, Т. И. Дубровина. – Москва : Национальный книжный центр, 2016. – 142 с.

44. Липский И. А. Педагогическое сопровождение развития личности : теоретические основания / И. А. Липский // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания. – Волгоград : Перемена, 2004. – С. 280–287.

45. Логинова Е. А. Общее недоразвитие речи. Алалия / Е. А. Логинова, О. В. Елецкая. – Москва : Форум, 2015. – 62 с.

46. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : Владос, 1999. – 678 с.

47. Лурия А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования : учеб. пособие / А. Р. Лурия. – Москва : Академия, 2002. – 345 с.

48. Максаков А. И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников : пособие для педагогов дошкольных учреждений / А. И. Максаков. – Москва : Мозаика-Синтез, 2005. – 64 с.

49. Мандель Б. Р. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса : учеб. пособие / Б. Р. Мандель. – Москва : Вузовский учебник : Инфра-М, 2016. – 150 с.

50. Мастюкова Е. М. Медико-психологические основы нарушений речевого развития в сравнении с нормой / Е. М. Мастюкова // Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : книга для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва : Просвещение, 1990. – С. 7–37.

51. Миронова С. А. Логопедическая работа в дошкольных учреждениях и группах для детей с нарушениями речи / С. А. Миронова. – Москва : АПО, 1993. – 57с.

52. Муратова М. А. Когнитивные процессы у дошкольников с общим недоразвитием речи. Комплексный подход к диагностике : монография / М. А. Муратова. – Ростов-на-Дону : Фонд науки и образования, 2017. – 132 с.

53. Нищева Н. В. Картинный материал к речевой карте ребенка с общим недоразвитием речи (от 4 до 7 лет) : наглядно-методическое пособие / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2019. – 80 с.

54. Нищева Н. В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет) / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 352 с.

55. Нищева Н. В. Развитие фонематических процессов и навыков звукового анализа и синтеза у старших дошкольников / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2017. – 63 с.

56. Орфинская В. К. Методика работы по подготовке к обучению грамоте детей анартриков и моторных алаликов / В. К. Орфинская // Развитие мышления и речи у аномальных детей : ученые записки ЛГПИ имени А. И. Герцена. – 1963. – Т. 256. – С. 24–29.

57. Павлова О. С. Коммуникативная деятельность старших дошкольников с общим недоразвитием речи / О. С. Павлова. – Москва : МОСУ, 2007. – 95 с.

58. Праведникова И. И. Развитие фонематического слуха и слухового восприятия / И. И. Праведникова, Э. К. Беловолова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2019. – 76 с.

59. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников / Т. В. Волкова. – Москва : Институт общегуманитарных исследований, В. Секачев, 2002. – 256 с.

60. Программа воспитания и обучения в детском саду / М. А. Васильева. – Москва : Просвещение, 2015. – 229 с.

61. Прокопьева Л. И. Организация совместной работы логопеда и воспитателя детского сада для детей с нарушениями речи / Л. И. Прокопьева. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2013. – 68 с.

62. Психолого-педагогические аспекты эффективного общения в образовательной среде : монография / Л. Р. Ахмадиева, Т. В. Барлас, Е. Л. Буслаева. – Москва : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2018. – 199 с.

63. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе : коллективная монография / Л. В. Трубайчук. – Челябинск : ЧИПКРО, 2014. – 204 с.

64. Развитие речи у детей 5-7 лет с общим недоразвитием речи (ОНР) : лексико-грамматические занятия / С. А. Калиниченко, М. С. Гудкова, И. П. Лиханова, Г. Е. Образцова. – Москва : Владос, 2016. – 40 с.

65. Развитие фонематических процессов в играх и игровых упражнениях «Волшебный мир звуков» : учебно-методическое пособие / составитель Т. А. Конюхова. – Челябинск : Цицеро, 2018. – 69 с.

66. Рудик О. С. Практическая коррекционная работа с детьми с ОНР : методическое пособие для педагогов и родителей / О. С. Рудик. – Москва: ВЛАДОС, 2021. – 302 с.

67. Рыбакова Е. А. Педагогическое сопровождение ребенка дошкольного возраста в творческой деятельности / Е. А. Рыбакова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2013. – № 3. – С. 74–81.

68. Сазонова С. Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи : комплексный подход / С. Н. Сазонова. – Москва : АCADEMIA, 2003. – 141 с.

69. Селиверстов В. И. Игры в логопедической работе с детьми : пособие для логопедов и воспитателей детсадов / В. И. Селиверстов. – Москва : Просвещение, 1981. – 192 с.

70. Сиротина М. Ю. Игра как способ развития слухового внимания и фонетического восприятия у дошкольников с фонетико-фонематическим нарушением речи : методическое пособие / М. Ю. Сиротина. – Москва : Российский университет дружбы народов, 2014. – 42 с.

71. Смирнова И. А. Диагностика нарушений развития речи : учебно-методическое пособие / И. А. Смирнова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2007. – 177 с.

72. Тарасова М. В. Принципы взаимодействия учителя-логопеда и воспитателей логопедической группы в рамках системы коррекционной работы по формированию слоговой структуры слова / М. В. Тарасова // Современные проблемы специальной педагогики и специальной психологии / Е. В. Ушакова, Ю. А. Покровская. – Москва : ГОУ ВПО МГПУ, 2010. – 190 с.

73. Ткаченко Т. А. Дневник воспитателя логопедической группы / Т. А. Ткаченко. – Москва : Гном и Д, 2002. – 56 с.

74. Ткаченко Т. А. Комплексная система коррекции общего недоразвития речи у дошкольников (5 лет) / Т. А. Ткаченко. – Москва : Книголюб, 2007. – 127 с.

75. Ткаченко Т. А. Фонематическое восприятие : формирование и развитие : логопедическая тетрадь / Т. А. Ткаченко. – Москва : Книголюб, 2007. – 31 с.

76. Ушакова О. С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду / О. С. Ушакова. – Москва : ТЦ Сфера, 2002. – 56 с.

77. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – URL: <http://base.garant.ru/70512244/> (дата обращения: 04.09.2021).

78. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» . – URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения: 04.09.2021).

79. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практическое пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Айрис-пресс, 2005. – 224 с.

80. Фотекова Т. А. Нейропсихология дизонтогенеза : особенности высших психических функций при общем недоразвитии речи и задержание психического развития / Т. А. Фотекова. – Абакан : Хакасский гос. ун-т им. Н. Ф. Катанова, 2009. – 172 с.

81. Хватцев М. Е. Логопедия: Работа с дошкольниками : книга для родителей / М. Е. Хватцев. – Москва : АСТ, 2002. – 266 с.

82. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения / Л. С. Цветкова. – Москва : МПСИ, 2000. – 359 с.

83. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение : учеб. пособие / С. Н. Цейтлин. – Санкт-Петербург : МиМ, 1997. – 187 с.

84. Цуканова С. П. Речевое развитие детей 5-7 лет с общим недоразвитием речи / С. П. Цуканова. – Москва : Гном, 2018. – 95 с.

85. Чиркина Г. В. Основы логопедической работы с детьми : учеб. пособие / Г. В. Чиркина. – Москва : АРКТИ, 2003. – 239 с.

86. Швачкин Н. Х. Возрастная психоллингвистика : хрестоматия : учеб. пособие / Н. Х. Швачкин. – Москва : Лабиринт, 2004. – 330 с.

87. Шипилова Е. В. Основы психологии детей с нарушениями речи (логопсихология) / Е. В. Шипилова. – Волгоград : Перемена, 2006. – 151 с.

88. Эльконин Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – Москва : Академия, 2008. – 459 с.

89. Яхина Л. А. Мультимедийные дидактические игры как средство развития дошкольников с общим недоразвитием речи : методические рекомендации для родителей / Л. А. Яхина. – Уфа : Аэтерна, 2022. – 19 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Дидактические игры на развитие фонематических процессов

1. Игры на развитие фонематического слуха.

«Громко – тихо»

Цель: развитие фонематического слуха, восприятия неречевых звуков.

Оборудование: бубен или барабан.

Ход игры: дети становятся друг за другом и идут по кругу. Педагог стучит в бубен то тихо, то громко. Если звук бубна тихий, дети идут на носочках, если более громкий, идут обычным шагом, если ещё более громкий – бегут. Кто ошибся, тот становится в конец колонны.

«У кого колокольчик?»

Цель: развитие фонематического слуха, восприятия неречевых звуков.

Оборудование: колокольчик.

Ход игры: дети садятся группами в разных местах комнаты. Выбирается водящий. Ему предлагается закрыть глаза и угадать, где позвонили. Направление звука ребенок должен указать рукой. Если ребенок правильно укажет направление, педагог говорит: «Пора» – и водящий открывает глаза. Тот, кто звонил, встает, и показывает колокольчик. Если водящий укажет направление неправильно, он снова водит, пока не угадает.

«Начало, середина, конец»

Цель: развитие фонематического слуха – научить детей распознавать звуки и выделять их, определять место звука в названии предмета.

Оборудование: коробка с различными маленькими предметами, в названии которых слышится один из звуков (например, «м» - и тогда в коробке лежат замок, гном, марка и т.д.). Коробка разделена на три части

(н – начало слова, с – середина, к – конец). По мере усвоения игры предметы заменяются картинками.

Ход игры: Ребенок берет из коробки один из предметов, называет его вслух и определяет, где он слышит звук «м»: в начале, середине или в конце слова. Затем кладет этот предмет в соответствующее отделение коробки. При этом ребенок может и не знать букв, символизирующих звуки.

«Звуки по кругу»

Цель: развитие фонематического слуха, распознавание звуков в контексте слова и определение их места в названии предмета.

Оборудование: коробка с карточками с изображенными на них предметами, расположенными так, чтобы при их назывании в них слышался отрабатываемый звук; коврик, 6 коробок: 3 – зеленых, 3 – синих.

Ход игры: В игре принимают участие несколько детей. Дети сидят по кругу. В центре круга на коврике лежит коробка с картинками и 6 коробок (зеленые – для мягких звуков, синие – для твердых звуков). На коробках наклеены буквы: н – начало слова, с – середина слова, к – конец слова. Дети по очереди входят в круг и выбирают в коробке одну из карточек. Затем, по просьбе ведущего, каждый из детей встает, четко произносит название карточки с изображением предмета и определяет, где он слышит звук, который назвал ведущий: в конце, в середине, в начале слова. Затем определяет его мягкость или твердость и кладет карточку в соответствующую коробочку. Дети одобряют или корректируют услышанный вариант.

«Красный – белый»

Цель: нахождение звука в словах, воспринятых на слух.

Оборудование: по два кружка на каждого ребенка (красный и белый).

Ход игры: Педагог предлагает детям внимательно вслушиваться и определять, в каком слове есть заданный звук. Если в слове заданный звук

есть, дети должны поднять красный кружок, если нет – поднимают белый кружок.

2. Игры на развитие фонематического восприятия.

«Кто больше?»

Цель: нахождение звука в названиях предметов по картинке.

Оборудование: сюжетная картина, на которой изображены предметы с определенным звуком.

Ход игры. Педагог показывает детям картинку, например «Огород». После рассматривания картины педагог предлагает рассказать, что собирают дети на огороде. Затем перед детьми ставится задача сказать, в названии каких предметов имеется звук р (звук с). За каждое слово дается картонный кружок. Выигрывает тот, у кого больше кружков.

«Игрушка ошибается»

Цель: развитие фонематического восприятия, дифференциация слов, близких по звучанию.

Оборудование: любимая игрушка ребенка.

Ход игры: педагог объясняет ребенку, что его любимая игрушка слышала, что он знает много слов. Она просит научить его произносить их. Игрушка плохо слышит, поэтому просит произносить слова внятно и громко. Она старается подражать ребенку в произношении слов, но иногда заменяет один звук другим или называет другое слово. Ребенок более внимательно прислушивается к словам, исправляет ошибки.

«Повторяй за мной только слоги со звуком с»

Цель: развитие фонематического восприятия, дифференциация слов, близких по звучанию.

Оборудование: предметные картинки со звуком с.

Ход игры: педагог показывает картинки, называет слова, ребенок должен повторить только те слова, в которых есть звук с.

«Верно – неверно»

Цель: развитие фонематического восприятия, дифференциация слов, близких по звучанию.

Оборудование: предметные картинки.

Ход игры: педагог показывает картинку и называет предмет, заменяя первый звук (форота, корота, морота, ворота, порота, хорота). Задача ребенка – хлопнуть в ладоши, когда он услышит правильный вариант произношения.

3. Игры на развитие фонематического анализа и синтеза

«Телеграф»

Цель: обучение слоговому анализу слов.

Ход игры: Педагог говорит: «Дети, сейчас мы с вами поиграем в телеграф. Я буду называть слова, а вы будете по очереди их передавать по телеграфу в другой город». Первые слова педагог произносит по слогам сам и сопровождает их хлопками. Сначала детям дают двусложные слова, подбирая их по степени трудности (папа, мама, окно, кровать). Затем постепенно вводят трехсложные и односложные слова (ма-ши-на, стол, дверь). Только после такой предварительной работы можно дать детям самостоятельно придумывать слова, которые надо передавать по телеграфу.

«Поймай звук»

Цель: развивать навыки фонематического слуха, умение выделять [а] из ряда гласных, слогов, слов (начальной ударной позиции).

Речевой материал: о, а, у, и, о, а, и, о, ы, э; ал, ум, ин, ап, ут, он; арка, уши, аист, ангел, Аля.

Ход игры. Ребенку предлагается хлопнуть в ладоши, когда он услышит [а]. Ловить можно любой звук, слог, короткое слово, хлопок можно заменить прыжком, поднятием вверх рук, флажка, фишки. Сначала ловим гласные звуки: А, О, У, Ы, И, Э.

«Назови первый звук в слове»

Цель: развитие фонематического анализа.

Ход игры: педагог предлагает определить, с какого звука начинаются имена любимых игрушек, затем можно определить первый звук в названии животных и т.д.

«Назови последний звук в слове»

Цель: развитие фонематического анализа.

Оборудование: наглядный материал: картинки (автобус, гусь, птенец, плащ, дом, ключ, стол, дверь, самовар, кровать, бегемот и др.).

Ход игры. Педагог показывает картинку и просит назвать, что на ней изображено, а потом сказать, какой в слове последний звук. При этом обращается внимание на четкое произношение изолированных звуков, дифференцирование твердых и мягких согласных (в слове дверь последний звук рь, а не р). Когда все картинки будут рассмотрены, можно разложить все карточки на две группы: в одну сторону картинки, на которых названия предметов заканчиваются на твердый согласный, в другую – на мягкий.

4. Игры на развитие фонематических представлений

«Разноцветные ведерки»

Цель: развивать навыки фонематических представлений, дифференциация звуков [а], [у] в словах.

Оборудование: картинки с изображением картинки, в составе которых есть звуки А и У, например, аист, астра, арка, утка, улей, уши, щука, облако и т.д.; два ведерка.

Ход игры. На ведерки можно прикрепить изображения букв А и У. Нужно в ведерко с буквой А поместить те картинки, в составе которых есть звук А, в другое ведерко У – картинки со звуком У. Усложнение: добавить третье ведерко для картинок со звуками А и У.

«Придумай слово на заданный звук»

Цель: развитие фонематических представлений.

Оборудование: карточки с буквами.

Ход игры: детям предлагается придумать как можно больше слов из заданных звуков (в начале, середине, конце слова).

«Придумай слово из трех (четырех, пяти) звуков»

Цель: развитие фонематических представлений.

Ход игры: детям предлагается составить слова из букв, которые «запутались».

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Таблица 2.1 – Формы взаимодействия с родителями

Формы взаимодействия	Тема	Цель
Индивидуальные консультации	«Результаты логопедического обследования детей»	Информировать родителей о результатах обследования речи ребёнка, его уровне недоразвития фонематического восприятия, анализа и синтеза, фонематических представлений, в доступной форме раскрыть возможные причины и последствия данной проблемы; оказать помощь в подборе различного игрового материала по теме, в организации полноценной речевой среды. Обосновать необходимость совместных усилий, познакомить с направлениями работы, наметить интересные формы логопедического воздействия на ребёнка. Познакомить родителей с правилами выполнения рекомендованных учителем-логопедом игр и упражнений
Семинар-практикум	«Играем – фонематическое восприятие развиваем»	Познакомить родителей детей с понятием «фонематическое восприятие», обосновать необходимость его развития, дать рекомендации по осуществлению данного направления в домашних условиях. Продемонстрировать некоторые виды игровых заданий, помочь родителям ими овладеть. Изготовить совместно с родителями «звучалки» и «шумелки». Обучить родителей конкретным приёмам коррекционной работы. Стимулировать их к активному систематическому сотрудничеству
Мастер-класс для родителей с детьми	«Развитие навыков элементарного звукового анализа»	Обучить родителей применению метода наглядного моделирования. Помочь детям зрительно представить такие абстрактные понятия, как звук, слог, слово; научить детей понимать эти термины, формировать умение работать со схемами
Наглядная консультация (буклет)	«Упражнения для развития фонематического анализа и синтеза»	Познакомить родителей с понятиями «фонематический анализ и синтез», дать рекомендации по их развитию. Обозначить трудности, которые могут возникнуть, а также пути их преодоления