



**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)  
**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**  
**КАФЕДРА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Эффективность использования компьютерной программы в коррекции фонетико-фонематического нарушения речевого развития у детей с задержкой психического развития**

**Магистерская диссертация**  
по направлению: 44.04.01 Специальное (дефектологическое) образование  
Профильная направленность: «Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья»

Проверка на объем заимствований:  
97,43 % авторского текста

Работа рекомендована к защите  
«30»\_01\_2019 г.  
Зав. кафедрой (СПО)  
\_\_\_\_\_ (Л.Н. Алексеева)

Выполнила:  
Студентка группы (ЗФ-309-170-2-1Мг)  
Дьяченко Евгения Вячеславовна

Научный руководитель:  
(Каляева Ю.А., к.п.н., доцент)

Челябинск, 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	<b>Ошибка! Закладка не определена.</b>
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОЯВЛЕНИЙ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ НА ФОНЕ ЗАДЕРЖКИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ .....	8
1.1 Возрастные особенности развития звукослогового анализа и синтеза у детей в онтогенезе.....	8
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития с фонетико-фонематическим недоразвитием речи...	20
1.3 Современные методы коррекции фонетико-фонематического нарушения речевого развития у детей с задержкой психического развития с использованием компьютерных программ .....	34
Выводы по главе 1 .....	48
ГЛАВА 2. ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ В КОРРЕКЦИИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	49
2.1 Описание метода диагностики звукослогового анализа и синтеза у .....	49
старших дошкольников с задержкой психического развития с ФФНР .....	49
2.2 Анализ результатов диагностики сформированности звукослогового анализа и синтеза у старших дошкольников с задержкой психического развития с ФФНР .....	59
2.3 Программа коррекции ФФНР у старших дошкольников с задержкой психического развития с использованием информационно-компьютерных технологий .....	65
2.4 Оценка эффективности программы коррекции ФФНР у старших дошкольников с задержкой психического развития с использованием .....	84
информационно-компьютерных технологий .....	84
Выводы по главе 2 .....	93
Заключение .....	97
Список литературы .....	101

2019

## Оглавление

### Введение

**Актуальность исследования.** Одной из наиболее актуальных проблем дошкольной логопедии является, по нашему мнению, повышение эффективности коррекционно-развивающей работы в группах для дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием. Это обусловлено рядом факторов:

1. Фонетико-фонематическое недоразвитие представляет наиболее распространенное речевое нарушение у дошкольников, зачисленных в логопедические группы (Г. А. Каше, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина). По данным исследования Т. Б. Филичевой, среди 5128 дошкольников в разных регионах России было выявлено 1794 детей с ФФНР, что составляет 34,98% общего числа детей.

2. Одним из основных критериев готовности к обучению в школе является полноценное развитие речи, следовательно, своевременное выявление ФФН помогает корригировать речевую функцию и способствует подготовке детей к усвоению программы общеобразовательной школы (А. П. Воронова, Л. Ф. Спирина, Й-В. А. Унчюрис).

3. Большинство современных исследователей в области специальной педагогики и психологии свидетельствуют об усложнении структуры отклонений, значительном увеличении сочетанных нарушений у различных категорий детей (Т. А. Баилова, Л. С. Волкова, Е. Л. Гончарова, Л. П. Григорьева). Эту тенденцию мы отмечаем и в отношении детей с ФФН.

4. Фонетико-фонематическое недоразвитие может провоцировать возникновение психологических особенностей (стеснительность, замкнутость, нерешительность), а также проявляться в чертах общего и речевого поведения (замедленная включаемость в ситуацию общения,

нежелание поддерживать беседу, неумение вслушиваться в звучащую речь и т. д.), что приводит к речевой и психологической инактивности. Старшие дошкольники с ФФН начинают осознавать недостатки своей речи, что негативно влияет на эмоционально-психическое состояние ребенка и, нередко, ведет к осложнениям при общении. Такие дети стараются меньше говорить, замыкаются, нарушается коммуникативная функция речи, что может провоцировать возникновение вторичных нарушений (Р. Е. Левина, Е. А. Стребелева, Т. Б. Филичева, Th. Hartge, Г. В. Чиркина).

Совершенствование логопедической работы связано, прежде всего, с четкой внутригрупповой дифференциацией дошкольников с ФФН, выявлением их индивидуально-типологических особенностей (для проведения эффективной фронтальной работы и построения микропрограмм развития и коррекции), а также подготовкой учителей-логопедов к проведению коррекционно-развивающей работы с учетом современных требований общей и специальной дошкольной педагогики.

Развитие науки и техники в середине XX столетия привело к созданию микропроцессоров и компьютеров, позволяющих значительно повысить эффективность коррекционно-образовательного процесса, индивидуализировать обучение детей с нарушениями развития (Р. Ф. Абдеев, 1994; В. П. Беспалько, 2002; Ю. Б. Зеленская, 2003; Е. И. Машбиц, 1988; О. И. Кукушкина, 1994; И. А. Филатова, 1993, 1994 и др.).

Все эти аспекты работы взаимосвязаны и взаимообусловлены, их синтез инициирует использование информационно-компьютерных технологии в коррекционно-развивающем процессе.

Таким образом, выявляется противоречие между необходимостью повышения эффективности логопедической работы в группах для детей с ФФН и отсутствием компьютерных программ в коррекции

фонетикофонематического нарушения речевого развития, объединяющей в себе различные аспекты этой работы.

На основании выявленного противоречия была сформулирована тема исследования: «Эффективность использования компьютерных программ в коррекции фонетико-фонематического нарушения речевого развития у детей с задержкой психического развития».

**Цель исследования:** выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить использование компьютерных программ в коррекции фонетико-фонематического нарушения речевого развития у детей с задержкой психического развития.

**Объект исследования:** старшие дошкольники с задержкой психического развития с фонетико-фонематическим нарушением речи.

**Предмет исследования:** содержание логопедической работы по коррекции ФФНР у старших дошкольников с ЗПР информационнокомпьютерными технологиями.

Анализ состояния вопроса в теории и практике позволили сформулировать гипотезу исследования.

**Гипотеза исследования:** логопедическая работа по преодолению фонетико-фонематического недоразвития речи у старших дошкольников с ЗПР будет эффективнее, если в процессе коррекции будут использованы информационно-компьютерные технологии.

В соответствии с гипотезой и целью исследования были определены основные **задачи:**

1. Изучить возрастные особенности звукослового анализа и синтеза у детей в онтогенезе;
2. Дать психолого-педагогическую характеристику детей с ЗПР с фонетико-фонематическим недоразвитием речи;

3. Экспериментально выявить уровни сформированности звукослогового анализа и синтеза у старших дошкольников с ФФНР;
4. Разработать программу коррекции ФФНР у старших дошкольников с ЗПР с использованием информационно-компьютерных технологий;
5. Экспериментально проверить эффективность программы коррекции ФФНР у старших дошкольников с ЗПР с использованием информационнокомпьютерных технологий.

**Теоретико-методологической базой** исследования являются теоретические основы устранения фонетико-фонематического недоразвития речи у детей (Р. Е. Левина, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Р. И. Лалаева и др.); концепции системного подхода к изучению и коррекции речевых нарушений, учении о закономерностях развития, компенсаторных и резервных возможностях, а также о движущих силах развития ребенка (Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, Л. В. Запорожца); научно-методические подходы к использованию информационно-компьютерных технологий в коррекционно-образовательном процессе (Р. Ф. Абдеев, В. П. Беспалько, Ю. Б. Зеленская, Е. И. Машбиц, О. И. Кукушкина, И. А. Филатова и др.).

Для проверки выдвинутой гипотезы, решение поставленных задач была разработана программа исследования, которая включала следующие **методы исследования:**

1. Изучение состояния проблемы в теории и практике;
2. Анализ данных по проблеме исследования и выработка гипотезы;
3. Планирование и проведение эксперимента;
4. Количественная и качественная оценка итогов эксперимента и ее соотнесение с гипотезой исследования;

5. Сравнительно сопоставительный анализ полученных экспериментальных данных.

**База исследования:** МДОУ «Детский сад № 139» города Магнитогорска Челябинской области.

**Научная новизна:**

- Научно обосновано содержание логопедической работы по преодолению фонетико-фонематического недоразвития речи у старших дошкольников с ЗПР с использованием информационно-компьютерных технологий;
- Разработана и научно обоснована программа коррекции ФФНР у старших дошкольников с ЗПР с использованием информационнокомпьютерных технологий.

**Теоретическая значимость:** выделены и подробно охарактеризованы уровни формирования звукослогового анализа и синтеза, которые позволяют эффективно организовать коррекционную работу с учетом структуры нарушения.

**Практическая значимость** полученных результатов теоретического и экспериментального этапов исследования состоит в том, что внедрение предложенной программы в практику работы МДОУ обеспечивает эффективность коррекции ФФНР у старших дошкольников с ЗПР, а также полученные данные могут быть полезны в работе логопедов, учителейдефектологов, и воспитателей дошкольных образовательных учреждений, а также в качестве рекомендаций для родителей, воспитывающих таких детей.

**Объем и структура работы:** магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (71 источников). Объем – 99 страниц компьютерного набора без приложения.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОЯВЛЕНИЙ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ НА ФОНЕ ЗАДЕРЖКИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

## **1.1 Возрастные особенности развития звукослогового анализа и синтеза у детей в онтогенезе**

Язык является средством общения людей в силу своей материальной звуковой природы. Усвоение звуковой системы речи представляет собой ту основу, на которой строится овладение языком как основным средством общения. В усвоение звуковой стороны языка входят два взаимосвязанных процесса: процесс развития произносительной стороны речи и процесс развития восприятия звуков речи.

Развитие произносительной стороны речи берет начало от первых голосовых проявлений (крик и лепет). Однако средством общения язык начинает служить с появления первых слов (к одному году). К двум годам произношение еще несовершенно: нечетко произносятся многие звуки, смягчаются согласные звуки, неточно передается слоговая структура слов. К трем годам сохраняется несовершенство произнесения многосложных слов, наблюдаются частые замены звуков, сокращения слов, пропуски слогов. К четырем годам почти исчезает общая картина смягчения речи, появляются шипящие звуки, но еще часты замены ([P]-[Л], [P]-[Ч]), удлиняется структура многосложных слов. К пяти-шести годам ребенок должен правильно произносить все звуки, отчетливо воспроизводить звукослоговую структуру слов [7].

Для полноценного усвоения звукослоговой структуры речи большое значение имеет фонематическое восприятие.

Выделяют несколько уровней фонематического развития детей. Первоначально формируется фонематическое восприятие, под которым понимается процесс узнавания и различения звуков речи. При восприятии речи слова не расчленяются, их звуковой состав не осознается. Позднее дети овладевают фонематическим анализом и синтезом [7, 15].

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) — нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем [15, с.20].

При фонетико-фонематическом недоразвитии речи наряду с нарушением формирования фонетической стороны имеется и недоразвитие фонематических процессов: фонематического восприятия (слуховой

дифференциации звуков), фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений [5, 17, 19].

Нарушения звукопроизношения проявляются в отсутствии, искажении, заменах и смешениях звуков. Может быть отмечено значительное количество неправильно произносимых звуков (до 16–20). Чаще всего нарушено произнесение сложных по артикуляции звуков (свистящих, шипящих, сонорных [Р], [Р'], [Л], [Л']), звонкие согласные заменяются глухими, недостаточно противопоставлены пары мягких и твердых согласных.

Характерны нарушения дифференциации звуков на слух (особенно близких по акустическим признакам), трудности осуществления фонематического анализа (определение наличия и местоположения звука в слове, последовательности и количества звуков) и синтеза, несформированность фонематических представлений.

Нарушения звукослоговой структуры проявляются в искажении слоговой структуры слова и звуковой структуры слога, прежде всего со стечением согласных звуков (чаще всего — пропуски, перестановки слогов и звуков).

Без достаточной сформированности фонематического восприятия невозможно становление его высшей ступени — звукослогового анализа. Звукослоговой анализ — это операция мысленного разделения на составные элементы (фонемы) разных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов [21].

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 кинестезий вследствие анатомических дефектов органов речи. Нарушено нормальное слухопроизносительное взаимодействие важнейший механизм развития произношения [21].

Несмотря на то, что недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма, разнообразны, преобладающими являются замены, смешение звуков и неустойчивое пользование ими. Ребенок может повторить все звуки, но в его самостоятельной речи сходные по звучанию и артикуляции звуки или смешиваются, или произносятся близко к одному какому-нибудь звуку.

Замены и смешения обычно происходят в определенных пределах, они распространяются лишь на те звуки, которые отличаются друг от друга одним каким-либо признаком, — на так называемые «оппозиционные» звуки. Таким образом, замены и смешения наблюдаются между определенными фонетическими группами. Таковы смешения и замены звуков внутри свистящих и шипящих, звонких и глухих, мягких и твердых, [Р] и [Л].

Чаще всего смешения наблюдаются среди пары звуков, например, [С] и [Ш], [Б] и [П] и т. д. («иглюски уштали» вместо игрушки устали).

Иногда смешение звуков сочетается с искаженным произношением отдельных звуков или отсутствием и постоянной заменой их другими. Искажения наблюдаются чаще всего среди свистящих звуков (боковое, межзубное их произношение) и звуков [Р] и [Л].

Наряду с недостатками произношения звуков у некоторых детей встречаются пропуски отдельных звуков или частей слова («звезда» — звезда, «кадаши» — карандаши). В основном пропускается безударная часть слова или согласный звук в словах со стечением двух или более согласных.

Иногда можно наблюдать и лишние звуки в слове «птицы» — птицы, «трамвайн» — трамвай).

Нарушения слоговой структуры слова свидетельствуют о том, что у детей нет достаточно четкого представления о звуковом составе слова.

Произношение может быть нарушено в разной степени: от совсем невнятного и искаженного, когда неправильно произносится много звуков, до достаточно разборчивого, с дефектами произношения единичных звуков; в некоторых случаях отмечается лишь общая смазанность и нечеткость речи [23].

Логопед в своей практике, сталкиваясь с детьми, у которых имеются дефекты произношения, должен помнить и учитывать, что недостатки произношения во многих случаях являются показателем недостаточной сформированности фонематического развития. Они свидетельствуют о том, что дети в младшем дошкольном детстве не проделали необходимой познавательной работы по вычленению отдельных звуков из живой речи и соотнесению их между собой, а это, как известно, необходимое условие для успешного обучения письму и чтению [15, 39]. Следует учитывать, что в некоторых случаях фонематические затруднения более стойки по сравнению с произносительными. У многих детей к моменту обучения в школе дефекты устной речи уже сглажены и незаметны, но звукослоговой анализ слов им труден. У других детей при отсутствии выраженных дефектов произношения отмечается смазанность, нечеткость или недостаточная артикулируемость звуков при произношении слов, затруднения в произнесении слов, сложных по структуре, недоговаривание некоторых слов и т. д., свидетельствующие о том, что у них было недоразвито произношение. Несмотря на кажущееся благополучие фонетической стороны речи, дети продолжают отставать в

фонематическом развитии. Они оказываются недостаточно подготовленными к языковым наблюдениям, сравнениям и обобщениям.

То, что отклонения в овладении письмом встречаются и у детей, которые правильно произносят звуки, дало основание многим авторам рассматривать нарушения письма как самостоятельное нарушение, не связанное с развитием устной речи, а в тех случаях, когда наряду с нарушениями письма имеются и недостатки произношения, — как два самостоятельных нарушения, не зависящие и не обуславливающие друг друга (дисграфия и косноязычие).

Такая точка зрения — отголосок формального подхода к объяснению речевых недостатков у детей. Симптоматический подход к их устранению не обеспечивал необходимого воздействия на речевое развитие ребенка.

Следует помнить о связи между нарушениями письма и отклонениями тех компонентов речи, которые касаются ее фонематического развития.

Поэтому логопед, обследуя детей, должен обязательно выявлять не только характер нарушения произношения, но обследовать и письмо, и общий уровень развития фонематического восприятия, т. е. особенности различения воспринимаемых звуков речи и возможности звукослогового анализа [51].

Затруднения в слуховом восприятии выступают с наибольшей полнотой при различении близких по звучанию фонем. При этом обнаруживается, что восприятие речи лишено необходимой четкости.

Ребенок не в состоянии правильно различить такие пары звуков, как [Д] и [Т], [П] и [Б], [С] и [Ш], [Р] и [Л], или слоговые сочетания, состоящие из этих звуков, типа «да — та», «са — ша». Аналогичные результаты, указывающие на нарушение слуховых дифференцировок, обнаруживаются, если детям предлагается записать эти пары, или указать, каким буквам они соответствуют, или поднять руку при произнесении логопедом того или иного звука и не поднимать, когда произносится близкий звук. Нарушение дифференциации

звуков речи — основной фактор, обуславливающий специфические нарушения письма. Трудность различения и восприятия звуков речи отрицательно влияет на формирование у детей практических обобщений о звуковом составе слова. Они оказываются ограниченными и не всегда точными. Однако проявления нарушений звуковой стороны речи этим не исчерпываются. Они сказываются также в затруднениях формирования звукослогового анализа слова, что в свою очередь приводит к нарушениям в усвоении письма. Здесь имеет место единый комплекс проявлений, однако нарушения письма — наиболее выраженные проявления.

У некоторых детей навык письма находится на первоначальном этапе усвоения. Слова, которые они пишут под диктовку, оказываются совершенно непохожими на продиктованные. В то же время дети правильно списывают предъявленный текст. Следовательно, у них нет затруднений при усвоении зрительно-пространственного расположения букв в слове.

Другие дети, записывая слова и целые фразы, допускают обилие специфических ошибок, что делает их письмо совершенно неразборчивым и непонятным. Третьи делают лишь единичные характерные ошибки.

Однако в письме всех этих детей, независимо от степени овладения соответствующим навыком, можно обнаружить характерные ошибки на смешение и замену букв, так называемые дисграфические ошибки. Различно лишь их количество [56, 58, 61].

Ошибки на смешение и замену букв проявляются в основном внутри определенных групп звуков, отличающихся очень тонкими акустикоартикуляционными признаками:

1) шипящих и свистящих; 2) глухих и звонких; 3) мягких и твердых; 4) [Р] и [Л] и т. д., и свидетельствуют о недостаточной дифференции на слух и артикуляцию этих звуков.

В зависимости от характера нарушения произношения и различения звуков в письме каждого ребенка преобладают определенные ошибки на замену букв, а другие могут встречаться редко или не встречаться совсем.

Причем характерно, что одни дети могут допускать замену букв, соответствующую одной какой-нибудь паре звуков или одной группе звуков, другие допускают замену в нескольких парах букв из различных групп звуков [61].

О степени нарушения письма следует судить как по количеству, так и по характеру ошибок, особенно специфических на смешение и замену букв. Чем большее количество букв, соответствующих разным группам звуков, у одного ребенка оказывается замененным, тем в большей степени у него нарушено письмо.

Ошибки в письме не всегда соответствуют ошибкам в произношении. Иногда наблюдается прямая зависимость: в письме заменяется та буква, соответствующий звук которой дефектен в произношении. В других случаях такой прямой зависимости нет [62].

Установлено, что нарушение произношения даже одного звука может быть симптомом фонематического недоразвития и отрицательно влиять на формирование звукослогового анализа и синтеза. Нарушается анализ не только тех слов, в состав которых входит неправильно произносимый звук, но и слов, включающих звуки, сходные с нарушенным по звучанию и месту образования. Поэтому в письме буквы заменяются и смешиваются чаще, чем звуки в произношении. Так, например, звук [С] в письме может смешиваться со звуком [З], как глухой со звонким, со звуком [Ш], как свистящий с шипящим, со звуком [Ц], как простой со сложным, со звуком [С], как

твердый с мягким. В то же время звук [Ш] может быть неотдифференцированным от всей группы шипящих звуков. Поэтому звук [С] может смешиваться еще и с такими звуками, как [Ж], [Ч], [Щ].

Следовательно, в письме возможны замены и смешение буквы [С] со всеми буквами, соответствующими указанным выше звукам. Аналогичную картину можно наблюдать и по отношению к другим буквам.

Таким образом, ошибки в письме на замену букв закономерно связаны не только с дефектами произношения, но и в первую очередь с недостаточным различением смешиваемых звуков на слух [15, с.27].

Недостаточная дифференцированность восприятия звуков проявляется и в произношении, но с особой силой она сказывается на письме. Наряду с этими специфическими ошибками встречается значительное количество и таких ошибок, как пропуск букв и слогов, недописки, добавления, перестановки, приводящие к искажению звукослогового состава слова, слитное написание слов, отдельное написание одного слова. Все эти ошибки указывают на то, что ребенку трудно представить слово в целом и, анализируя его, выделить звуки, сохраняя в то же время как количество, так и правильный порядок их.

Выше отмечалось, что уровень нарушения письма не всегда соответствует степени выраженности недостатков произношения. Здесь мы наблюдаем самые разнообразные соотношения. Однако ведущий показатель подготовленности детей к усвоению грамоты — общий уровень развития фонематического восприятия [19].

Нарушение фонематического развития наблюдается не только при недостаточном слуховом восприятии, но может быть обусловлено и другими причинами. Так, например, оно может проявляться и при нарушении речедвигательной функции.

Неправильная артикуляция мешает развитию четкого восприятия звуков, нарушает артикуляционно-акустическое взаимодействие. Нарушение этого взаимодействия может препятствовать фонемообразованию и привести к нарушениям не только устной речи, но письма и чтения.

Мы остановились лишь на некоторых причинах, обуславливающих недостаточность овладения звукослоговой стороной слова, чтобы обратить внимание на разную структуру дефекта.

Очевидно, для занятий на логопедическом пункте в первую очередь следует отбирать тех детей, у которых больше нарушено письмо, которые больше ошибаются при звукобуквенном анализе слова, смешивают и заменяют буквы, соответствующие различным группам звуков. У этих детей ярче проявляется фонематическое недоразвитие [25].

Если такие дети не получают своевременной помощи в развитии произношения и звукослогового анализа, то они очень часто попадают в число неуспевающих по русскому языку.

Приемы работы по звукослоговому анализу, применяемые во время обучения грамоте в массовой школе, недостаточны для формирования и точной дифференциации фонематических представлений у этих детей. Для того чтобы преодолеть возникающие затруднения, учащиеся нуждаются в применении специальных методов и приемов работы, построенных с учетом фонематического недоразвития. Такие условия обычно бывают созданы в процессе коррекционной работы на школьном логопедическом пункте [27, 28].

Те учащиеся, которые допускают в письме замену только одной определенной пары букв или одной звуковой группы и при этом делают немного ошибок вообще, также нуждаются в логопедической помощи, но специальная работа с ними будет сводиться лишь к выработке четкого

различения звуков в пределах одной звуковой группы, умения выделить эти звуки из слов и правильно соотнести с соответствующими буквами [17, с.67].

Обычно дети с нарушением письма попадают на логопедический пункт после одного, а чаще двух и более лет обучения. Это осложняет работу логопеда. Если ребенок с недостаточным фонематическим развитием, приступая к обучению грамоте, испытывает затруднения в звуко-буквенном анализе, то по мере прохождения правил грамматики и правописания он не может их усвоить. Овладение многими правилами зависит от умения различать звуки, четко анализировать звукослоговой состав слов. Так, например, некоторые учащиеся недостаточно различают мягкие и твердые согласные. Поэтому они не могут усвоить правила правописания слов с мягким знаком в конце или в середине слова, правописания слов с твердыми и мягкими согласными перед гласными.

При изучении правописания сомнительных согласных в середине и в конце слова некоторые ученики не умеют пользоваться правилом проверки слов, потому что они практически слабо различают и противопоставляют звонкие и глухие согласные.

Устраняя недостатки письма у этих детей, логопеду приходится работать уже не только над коррекцией произношения и развитием звукослогового анализа, но и над усвоением правил правописания [28].

Необходимо раньше, еще до поступления ребенка в школу, начинать работу по предупреждению недостатков чтения и письма. Но логопеду не всегда удастся выявить затруднения в слуховом восприятии и в формировании представлений о звуковом составе слова у ребенкадошкольника или начинающего обучаться в школе. Во многих случаях логопед, занимаясь с таким ребенком, ведет работу только по коррекции произношения, а затем через год или два этот ребенок снова попадает к нему как дисграфик, так как

механическое устранение недостатков не всегда обеспечивает успех дальнейшего обучения. Недостатки звукослогового анализа остаются и после устранения дефектов произношения. В то же время тщательно продуманные упражнения, тренировка слухового внимания и звукового восприятия уже на этом этапе могут предотвратить затруднения при дальнейшем обучении грамоте. С этой целью следует с самого начала занятий ребенка на логопедическом пункте определить уровень развития у него фонематического восприятия [29, 31].

Взаимосвязь между нарушениями произношения и письма дает основание говорить о единой системе их устранения, направленной в первую очередь на ликвидацию основного дефекта.

Важность единой системы работы по преодолению недостатков произношения и письма, к сожалению, еще не всегда учитывается в логопедической практике. Нередко встречаются случаи, когда исправление произношения ведется независимо от исправления недостатков письма. При исправлении произношения все внимание уделяется выработке правильной артикуляции звуков, что не всегда устраняет нарушения в звукослововом анализе слов. Методы исправления письма нередко сводятся к тренировке зрительного и рукодвигательного запоминания графических начертаний буквенных обозначений, к механическому списыванию, вырезыванию и раскрашиванию букв и т. д, что не достигает своей цели.

Сущность затруднений у детей с недостатками произношения, сопровождающимися нарушениями письма, в первую очередь связана с недостаточным овладением звукослоговой стороной слова, с различной степенью нарушения звукослогового анализа и формирования фонемы. Над этим и надо работать [21, с.20].

## **1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития с фонетико-фонематическим недоразвитием речи**

Фонетико-фонематическое недоразвитие — нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем [54, с.112].

С развитием логопедической науки и практики, физиологии и психологии речи (Р. Е. Левина, Р. М. Боскис, Н. Х. Швачкин, Л. Ф. Чистович, А. Р. Лурия и др.) стало ясно, что в случаях нарушения артикуляторной интерпретации слышимого звука может в разной степени ухудшаться и его восприятие. Р. Е. Левина на основе психологического изучения речи детей пришла к выводу о важнейшем значении фонематического восприятия для полноценного усвоения звуковой стороны речи. Было установлено, что у детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками. Состояние фонематического развития детей влияет на овладение звуковым анализом.

Уровень сформированности действия по выделению последовательности звуков в слове и умение сознательно ориентироваться в звуковых элементах слова находятся в зависимости от степени недоразвития фонематического восприятия и от того, является ли это недоразвитие первичным или вторичным.

Вторичное недоразвитие фонематического восприятия наблюдается при нарушениях речевых кинестезии, имеющих место при анатомических и двигательных дефектах органов речи. В этих случаях нарушается нормальное

слухопроизносительное взаимодействие, которое является одним из важнейших механизмов развития произношения. Имеет значение и низкая познавательная активность ребенка в период формирования речи, и ослабленное произвольное внимание.

При первичном нарушении фонематического восприятия предпосылки к овладению звуковым анализом и уровень сформированности действия звукового анализа ниже, чем при вторичном [55, 56].

Несформированность произношения звуков выражается вариативно. Так, звонкие заменяются глухими, [Р] звуком [Л], [С] и [Ш] звуком [Ф] и т. п. Некоторые дети всю группу свистящих и шипящих звуков, т. е. звуков фрикативных, заменяют более простыми по артикуляции взрывными звуками [Т], [Т'], [Д], [Д'].

В других случаях процесс дифференциации звуков еще не произошел и вместо артикуляционно близких звуков ребенок произносит средний, неотчетливый звук, например: мягкий звук [Ш'] вместо [Ш], вместо [Ч] — [Т] и т. п.

При обследовании речи ребенка необходимо самым тщательным образом установить, какие звуки нарушены в произношении и как именно.

Наиболее распространенной формой нарушения является искаженное произнесение звуков, при котором сохраняется некоторая сходность звучания с нормативным звуком. Обычно при этом восприятие на слух и дифференциация с близкими звуками не страдает [57].

Такая форма нарушения, как отсутствие звука или замена близким по артикуляции, создает условия для смешения соответствующих фонем и осложнений при овладении грамотой.

При смешении близких звуков у ребенка формируется артикуляция, но процесс фонемообразования еще не закончен. В таких случаях затрудняется

различение близких звуков из нескольких фонетических групп, происходит смешение соответствующих букв.

В фонетико-фонематическом развитии детей выявляется несколько состояний:

- Недостаточное различение и затруднение в анализе только нарушенных в произношении звуков. Весь остальной звуковой состав слова и слоговая структура анализируются правильно. Это наиболее легкая степень фонетико-фонематического недоразвития;
- Недостаточное различение большого количества звуков из нескольких фонетических групп при достаточно сформированной их артикуляции в устной речи. В этих случаях звуковой анализ нарушается более грубо;
- При глубоком фонематическом недоразвитии ребенок «не слышит» звуков в слове, не различает отношения между звуковыми элементами, не способен выделить их из состава слова и определить последовательность [7].

Таким образом, недостатки звукопроизношения могут быть сведены к следующим характерным проявлениям:

- а) замена звуков более простыми по артикуляции, например: звуки [С] и [Ш] заменяются звуком [Ф];
- б) наличие диффузной артикуляции звуков, заменяющей целую группу звуков;
- в) нестабильное использование звуков в различных формах речи;
- г) искаженное произношение одного или нескольких звуков.

Произносительные ошибки необходимо оценивать с точки зрения их значимости для речевой коммуникации.

Одни из них затрагивают лишь образование оттенков фонем и не нарушают смысла высказывания, другие ведут к смешению фонем, их

неразличению. Последние являются более грубыми, так как нарушают смысл высказывания.

При наличии большого количества дефектных звуков, как правило, нарушается произношение многосложных слов со стечением согласных («качиха» вместо ткачиха). Подобные отклонения в собственной речи детей также указывают на недостаточную сформированность фонематического восприятия.

Низкий уровень собственно фонематического восприятия с наибольшей отчетливостью выражается в следующем:

а) нечеткое различение на слух фонем в собственной и чужой речи (в первую очередь глухих — звонких, свистящих — шипящих, твердых — мягких, шипящих — свистящих — аффрикат и т. п.);

б) неподготовленность к элементарным формам звукового анализа и синтеза;

в) затруднение при анализе звукового состава речи [5].

У детей с ЗПР с фонетико-фонематическим недоразвитием нередко имеется определенная зависимость между уровнем фонематического восприятия и количеством дефектных звуков, т. е. чем большее количество звуков не сформировано, тем ниже фонематическое восприятие. Однако не всегда имеется точное соответствие между произношением и восприятием звуков.

Так, например, ребенок может искаженно произносить 2 – 4 звука, а на слух не различать большее число, причем из разных групп. Относительное благополучие звукопроизношения может маскировать глубокое недоразвитие фонематических процессов. В таких случаях только применение специализированных заданий вскрывает сложную патологию [15, с.54].

У детей с ЗПР с фонетико-фонематическим недоразвитием

наблюдается общая смазанность речи, «сжатая» артикуляция, недостаточная выразительность и четкость речи. Это в основном дети с ринопалией, дизартрией и дислалией – акустико-фонематической и артикуляторнофонематической формы.

Для них характерна неустойчивость внимания, отвлекаемость. Они хуже, чем нормально говорящие дети, запоминают речевой материал, с большим количеством ошибок выполняют задания, связанные с активной речевой деятельностью. Раннее выявление детей с ЗПР с фонетикофонематическим недоразвитием является необходимым условием для успешной коррекции недостатков в дошкольном возрасте и предупреждения нарушений письма [18, с. 47].

После обследования детей с ЗПР с фонетико-фонематическим недоразвитием необходимо:

- Сгруппировать дефектные звуки по степени участия органов артикуляции и вычленить нарушения: звуков раннего онтогенеза [М], [П], [Б], [Т], [Г], [Х], [С] и среднего онтогенеза [Ы], твердые, мягкие, [Л], озвончение всех согласных);
- Выделить смешиваемые звуки и звуки-субституты, встречающиеся и при нормальном речевом развитии (на определенном возрастном этапе);
- Вычленить искаженные звуки за счет неправильного уклада органов артикуляции ([Р] горловое и пр.);
- Вычленить звуки, имеющие постоянные субституты, из числа более простых по артикуляции [7].

При анализе результатов обследования фонематического восприятия логопед обращает внимание на следующее:

1. Соответствует ли нечеткое восприятие звуков их неправильной артикуляции (или отсутствию правильной артикуляции);
2. Выявляется ли большое количество нечетко воспринимаемых звуков при незначительном количестве неправильно произносимых;
3. В каких условиях проявляется фонематическое недоразвитие (нерегулярно, в сложных фонетических позициях, при восприятии словпаронимов);
4. Каков характер специфических ошибок в письме (у школьников). Как они соотносятся с состоянием фонематического восприятия.

На материале речевых высказываний проводится оценка сформированности звукослоговой структуры речи и лексикограмматического развития детей [20, с.32].

У значительной части детей с ЗПР отклонения в речевом развитии касаются только дефектов произношения звуков, без других сопутствующих проявлений. Сущность фонетических нарушений заключается в том, что у ребенка под влиянием различных причин (например, отклонений в строении или подвижности артикуляционного аппарата — зубов, челюстей, языка, нёба — или подражания неправильной речи) складывается и закрепляется искаженное артикулирование отдельных звуков, которое влияет лишь на внятность речи и не мешает нормальному развитию других ее компонентов.

Типичные примеры нарушений, относящихся к данной группе, — велярное, увулярное или одноударное произношение звука [P], мягкое произношение шипящих при нижнем положении языка, межзубное произношение свистящих, т. е. различные искажения звуков. Такие дефекты произношения звуков часто называют в литературе антропофоническими; они не оказывают влияния на усвоение детьми школьной программы, но иногда могут влиять на коммуникативные процессы. Процесс фонемообразования в

таких случаях не задерживается, и учащиеся, приобретая к школьному возрасту определенный запас более или менее устойчивых представлений о звуковом составе слова, правильно соотносят звуки и буквы и не допускают в письменных работах ошибок, связанных с недостатками произношения соответствующих звуков. Учащиеся с такими дефектами произношения составляют 50 – 60% от общего числа детей, имеющих отклонения в формировании языковых средств.

У других детей с ЗПР имеет место несформированность звуковой стороны речи (произношения, фонематических процессов), т. е. фонетикофонематическое недоразвитие — ФФН. Суть этого дефекта проявляется в том, что ребенок не только неправильно произносит те или иные звуки, но и недостаточно их различает, не улавливает акустической и артикуляционной разницы между оппозиционными звуками, т. е. допускает фонологические ошибки. Это затрудняет процесс овладения звуковым составом слова, и дети делают специфические ошибки при чтении и письме [2].

Формирование звуковой стороны речи при нормальном ее развитии происходит в двух взаимосвязанных направлениях: усвоение артикуляции звуков (движений и позиций органов речи, нужных для произношения) и системы признаков звуков, необходимых для их различения.

Каждый язык располагает своей фонематической системой, где определенные звуковые признаки выступают как сигнальные, смыслоразличительные (фонемы), в то время как другие звуковые признаки остаются несущественными (вариантами). Весь звуковой строй языка определяется системой противопоставлений (оппозиций), где различие даже в одном признаке изменяет смысл произносимого слова.

Дифференциация звуков речи как при восприятии, так и при произношении происходит на основе выделения сигнальных признаков и отличия их от несущественных, не имеющих фонематического значения. Затруднения в выработке звуковой дифференциации чаще всего проявляются у детей либо в замене одного звука другим при произношении, либо в смешении звуков.

В первом случае звук в речи ребенка отсутствует и постоянно заменяется другим определенным звуком. Например, звук [Ш] заменяется звуком [С], [Ж]-[З], [Р]-[Л], [Б]-[П] и т. д. («суба» — шуба, «зук» — жук, «лука» — рука, «парапан» — барабан).

Во втором случае ребенок правильно произносит звук, владея соответствующей артикуляцией, но, несмотря на это, в словах и развернутой речи не всегда пользуется им: в одних словах правильно употребляет звук, а в других пропускает его или смешивает с близким по артикуляции или звучанию звуком. Один и тот же звук может иметь несколько разных заменителей (субститутов). В этом случае говорят о неустойчивом пользовании звуком, так как сходные по звучанию или артикуляции звуки вследствие недостаточно четкого их различения взаимозаменяются.

Замена и смешение звуков наблюдаются внутри определенных фонетических групп: внутри свистящих ([С], [З], [Ц]), шипящих ([Ш], [Ж], [Ч], [Щ]), звонких и глухих ([Б]-[П], [Д]-[Т], [Г]-[К]-[Х], [В]-[Ф], [З]-[С], [Ж]-[Ш]), сонорных ([Р]-[Л]), мягких и твердых ([С]-[С'], [З]-[З'], [Б]-[Б'], [Д][Д']) и т. д. — и, как правило, происходит лишь в пределах указанных групп. Исключения составляют свистящие и шипящие звуки, близкие по артикуляции, а также звуки [Ц] и [Ч], которые могут заменяться звуками, также близкими по своей артикуляции: [Т]-[Т'], [С]-[С']-[Щ].

Замене или смешению подвергаются не обязательно все звуки определенной фонетической группы. Эти нарушения часто распространяются лишь на какую-либо пару звуков, например [С]-[Ш]; [Ж]-[З] и т. д. Иногда замена и смешение звуков сочетаются с искаженным произношением отдельных звуков. Чаще всего нарушения наблюдаются при произношении свистящих и шипящих звуков, звонких и глухих, а также сонорных [Р] и [Л].

Наряду с недостатками произношения звуков у некоторых детей с ЗПР встречаются и нарушения воспроизведения слоговой структуры слова: пропуски слогов, добавления, перестановки. В основном они пропускают безударную часть слова или согласный звук в словах со стечением двух или более согласных («звезда» — звезда, «кадаши» — карандаши). Иногда можно наблюдать и лишние слоги в слове («числитильщик» — чистильщик, «космонавт» — космонавт), перестановку звуков и слогов («дrevь» — дверь, «коснамовт» — космонавт) и др.

Указанные ошибки произношения свидетельствуют о недостаточном фонематическом развитии ребенка с ЗПР, т. е. о том, что ребенок в дошкольном возрасте не проделал необходимой познавательной работы по вычленению отдельных звуков из живой речи, по соотнесению их между собой. Если такому ребенку не была своевременно оказана логопедическая помощь, он в дальнейшем не сможет полноценно овладеть грамотой. Таким образом, возникающие в подобных случаях нарушения чтения и письма следует рассматривать как результат недостаточного формирования звуковой стороны речи [22, с.76].

Как известно, для развития письменной речи важное значение имеет сознательный анализ составляющих ее звуков. Однако, чтобы обозначить при письме тот или иной звук буквой, необходимо не только выделить его из слова, но и обобщить выделенный звук в устойчивую фонему на основе

слухопроизносительной дифференциации. Умение выделять фонемы из слова и правильно их дифференцировать является одним из необходимых условий развития анализа звукового состава слова.

Для осуществления звукослогового анализа необходимо и другое условие — умение представить звуковой состав слова в целом, а затем, анализируя его, выделить звуки, сохраняя их последовательность и количество в слове. Анализ звукового состава слова, как подчеркивает Д. Б. Эльконин, есть не что иное, как овладение определенной учебной операцией, умственным действием «по установлению последовательности звуков в слове». Формирование этого учебного действия происходит постепенно и требует от ребенка активности и сознательности [8].

Таким образом, умение свободно и сознательно ориентироваться в звукослововом составе слова предполагает достаточный уровень развития фонематического представления у ребенка с ЗПР и овладения определенным учебным действием [17, с.43].

Установлено, что недостатки произношения у детей часто сопровождаются затруднениями в анализе звукового состава слова: они с трудом выделяют звуки из анализируемого слова, не всегда достаточно четко дифференцируют на слух выделенный звук, смешивают его с акустически парным, не могут сравнить звуковой состав слов, отличающихся только одним звуком, и т. д., например, слово «шапка» анализируется ими следующим образом: «сы, а, пы, а». Такие задания, как подобрать слова на определенный звук или отобрать картинки, названия которых начинаются с данного звука, выполняются с типичными ошибками. Например, на звук [Ш] они подбирают слова «шуба», «сумка», «шапка»; на звук [Б] — «булка», «барабан», «пароход».

Указанные затруднения, связанные с недостаточным различением звуков, близких по акустико-артикуляционным признакам, являются

характерными для детей с фонетико-фонематическим и фонематическим недоразвитием и почти не встречаются у детей с нормальным речевым развитием. Последние испытывают иногда те или иные временные трудности лишь в овладении учебным действием по определению последовательности и количества звуков в анализируемом слове. Что касается учащихся с фонетико-фонематическим и фонематическим недоразвитием, то они в гораздо большей степени, чем дети с нормальным развитием, допускают ошибки в определении порядка звуков в слове, пропускают отдельные звуки, вставляют лишние, переставляют звуки и слоги. Для них характерны и ошибки на замену звуков. Так слово «дверь» ими будет проанализировано как «т...ве...рь» или «в...де...л».

Чем ниже уровень практических навыков звукослогового состава слова, тем большие трудности испытывают дети с ЗПР при обучении письму и чтению. Между нарушениями устной речи, письма и чтения существует тесная связь и взаимообусловленность. Несформированность представлений о звуковом составе слова приводит не только к специфическим нарушениям письма, но и к своеобразным нарушениям чтения, которые, в свою очередь, распространяются как на способы овладения чтением, так и на его темп.

На первых порах обучения чтению решающую роль играет узнавание буквы и связанного с ней звука, а в дальнейшем навык чтения превращается в зрительное узнавание звукового образа слогов, целых слов, а иногда и фраз, сложившихся уже в процессе устного общения. Если у ребенка нет четких представлений о звуковом составе слова, о том, из каких звуковых элементов состоит слог или слово, у него с трудом формируются обобщенные звукослоговые образы. Вследствие этого он не может объединить звуки в слоги по аналогии с уже усвоенными, более легкими слогами и узнать их.

Для правильного зрительного восприятия и узнавания слога или слова при чтении необходимо, чтобы звуковой состав был достаточно четок и чтобы

ребенок умел правильно произносить каждый входящий в него звук. Т. Г. Егоров подчеркивает, что преодоление трудностей слияния звуков в значительной мере зависит от развития устной речи ребенка: чем лучше владеют дети устной речью, тем легче им произвести слияние звуков читаемого слова. У детей легко создаются в процессе обучения звуковые образы слогов и слов в их обобщенном звуко-буквенном обозначении. «В тех случаях, когда это по каким-либо причинам не происходит, — отмечает Д. Б. Эльконин, — ребенок отстает в обучении чтению, задерживаясь долго на побуквенном чтении, испытывает «муки слияния», не умеет переходить от букв и их названий к звукам живой речи». Подобную картину мы наблюдаем у некоторых детей с отклонениями в развитии речи [71, с.87].

Чтение у детей с фонетико-фонематическим и фонематическим недоразвитием характеризуется также замедленным темпом, так как они часто «застревают» на чтении отдельных букв, отдельных частей слова или целого слова, чтобы правильно соотнести букву с соответствующим звуком или осмыслить читаемое.

Недостатки в овладении техникой чтения влияют и на понимание прочитанного. Эти две стороны процесса чтения неразрывно связаны между собой. «Будет ли понятно данное слово, — пишет также Д. Б. Эльконин, — зависит от того, связана ли его звуковая форма со значением. Если эта связь имеется, возникает понимание; если такой связи нет, то слово может быть правильно прочитано, но не понято [71, с.61].

Само собой разумеется, что при выраженных отклонениях в овладении техникой чтения понимание текста оказывается неполноценным. В этих случаях звуковой образ слова в процессе чтения плохо узнается и его связь со значением не устанавливается. Например, ребенок, недостаточно различающий звонкие и глухие звуки или сонорные [Р] и [Л], может

смешивать значения таких слов, как «кора — гора», «колос — голос», «гроза — глаза» и т. д. На просьбу объяснить значение слова «терка», которое было прочитано как «телка», ребенок ответил: «Это маленькая коловка (коровка)».

Недостатки произношения и различения звуков — фонетикофонематическое и фонематическое недоразвитие (ФФН и ФН), обуславливающие затруднения в овладении чтением и письмом, наряду с фонетическим дефектом являются самыми распространенными у детей с ЗПР. Однако поскольку в обоих случаях имеют место дефекты произношения, то логопед должен уметь определять, являются ли недостатки произношения самостоятельным, изолированным дефектом или они выступают в качестве одного из проявлений более сложного нарушения звуковой стороны речи, а именно — ФФН, и уметь дифференцировать данные проявления. Это необходимо для определения содержания коррекционного воздействия.

Таким образом, большинство детей с ЗПР с ФФН, страдают дефектами звукопроизношения, у них наблюдается бедный словарный запас. При использовании даже имеющихся в словаре слов они часто допускают ошибки, связанные с неточным, а иногда и неправильным пониманием смысла слов. Эти дети почти не используют в своей речи некоторые грамматические категории, испытывают трудности в понимании и употреблении сложных лексико-грамматических конструкций. Своеобразно и поведение детей с ЗПР. Учебная мотивация у них отсутствует или выражена крайне слабо, не наблюдается положительного отношения к обучению, к занятиям. Ведущей деятельностью для них остается игра. К началу систематического обучения у детей с ЗПР не формируется высшая форма игровой деятельности – сюжетно-ролевая игра, которая и готовит ребенка к выполнению нового вида деятельности – учебной. Для детей с ЗПР характерны различные нарушения

речевой деятельности. При ЗПР отмечается более позднее развитие фразовой речи, даже в старшем дошкольном возрасте дети затрудняются в воспроизведении логикограмматических конструкций, отражающих пространственные взаимоотношения. В собственной речи они употребляют в основном самые простые конструкции, что связано с бедностью их смысловых связей. Характерны выраженные затруднения в грамматическом и семантическом оформлении предложений. Словарный запас детей с ЗПР отличается бедностью и недифференцированностью: дети недостаточно понимают и неточно употребляют близкие по значению слова. Большинство детей страдают дефектами звукопроизношения. Характер отклонений произношения и употребления в речи звуков детьми указывает на недостаточную полноту у них фонематического восприятия. Эта недостаточность проявляется и при выполнении специальных заданий по различению звуков. Так, у детей возникают затруднения, когда им предлагают внимательно слушать и поднимать руку в момент произнесения какого-либо звука или слога. Не меньшие трудности возникают при повторении за логопедом слогов с парными звуками, при самостоятельном подборе слов, начинающихся на какой-либо определенный звук, при выделении звука, с которого начинается слово. Большинство детей затрудняются в подборе картинок на заданный звук [61, с.74]. На недостаточность слухового восприятия указывают и затруднения детей при анализе звукового состава речи.

Таким образом, можно сделать вывод, что в данных исследований подробно изучены и раскрыты механизмы, причины речевого нарушения и психического недоразвития, однако недостаточно разработана сама технология обучения детей, страдающих таким сложным по своей структуре

дефектом. А тем временем число таких детей растет, и они нуждаются в грамотной коррекции своего дефекта.

### **1.3 Современные методы коррекции фонетико-фонематического нарушения речевого развития у детей с задержкой психического развития с использованием компьютерных программ**

Современный этап развития общества свидетельствует о формировании «информационной культуры» [1]. Создание, обработка и передача информации становится одним из главных видов операций. Технические устройства используются в деятельности как непосредственно связанной с техникой, так и в других сферах, в том числе и образовательной.

Как отмечают многие авторы, применение компьютерной техники позволяет оптимизировать педагогический процесс, индивидуализировать обучение детей с нарушениями развития и значительно повысить эффективность любой деятельности (Р. Ф. Абдеев, 1994; В. П. Беспалько, 2002; Е. И. Машбиц, 1988; О. И. Кукушкина, 1994 и др.) [1, 6, 32, 44].

Внедрение компьютерных технологий сегодня является новой ступенью в образовательном процессе. Логопеды не только не остались в стороне, но и активно включились в процесс широкого использования ИКТ в своей практике.

Исследования, посвященные проблеме изучения и коррекции нарушений речи у детей (Т. В. Гуровец, Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова, 2001; И. И. Мамайчук, 1990, и др.), [12, 36] показывают, что преодоление речевого недоразвития, как правило, имеет длительную и сложную динамику. Поэтому применение в коррекционно-образовательном процессе специализированных компьютерных технологий, учитывающих

закономерности и особенности развития детей с нарушениями речи, позволит повысить эффективность коррекционного обучения, ускорить процесс подготовки дошкольников к обучению грамоте, предупредить появление у них вторичных расстройств письменной речи, а, следовательно, снизить риск социальной дезадаптации младших школьников. Компьютерные технологии должны поддерживать работу педагога, помогая ему решать самые трудные в традиционной практике задачи, связанные с развитием и коррекцией нарушений у детей. Новые информационные технологии (НИТ) стали перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи. Повсеместная компьютеризация открывает новые, еще не исследованные варианты обучения. Они связаны с уникальными возможностями современной электроники и телекоммуникаций.

Благодаря компьютеру, в более короткие сроки можно решить такие задачи как пополнение словарного запаса, формирование грамматического строя, восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи, формирование связной речи. У дошкольников повышается интерес к процессу обучения, развиваются навыки самостоятельной работы и самоконтроля.

Использование компьютера в логопедической работе позволяет заниматься с несколькими группами детей одновременно, способствует активизации непроизвольного внимания, повышению мотивации к учению, расширению возможностей работы с наглядным материалом, что способствует достижению поставленных целей и решению задач на логопедических занятиях и в целом оптимизирует работу учителя-логопеда.

Компьютер предоставляет широкие возможности использования различных анализаторных систем в процессе выполнения и контроля над деятельностью. В частности, визуализация основных компонентов устной речи в виде доступных для ребенка образов позволяет активизировать

компенсаторные механизмы на основе зрительного восприятия. Этому способствует и совместная координированная работа моторного, слухового и зрительного анализаторов при выполнении заданий компьютерной программы.

Недоразвитие вербальной памяти и нарушения внимания в виде их неустойчивости и низкой концентрации у детей с недоразвитием языковых компонентов речевой системы делают необходимым проведение целенаправленной работы по преодолению этих расстройств (И. И. Мамайчук, 1990; Е. М. Мастюкова, 1973 и др.) [42, 43].

А поскольку у дошкольников хорошо развито непроизвольное внимание, то учебный материал, предъявляемый в ярком, интересном и доступном для ребенка виде вызывает интерес и обращает на себя внимание. В этом случае применение компьютерных технологий становится особенно целесообразным, так как позволяет предоставлять информацию в привлекательной форме, что не только ускоряет запоминание содержания, но и делает его осмысленным и долговременным.

Своевременное выявление ФФН помогает корригировать речевую функцию и способствует подготовке детей к усвоению школьной программы (А. П. Воронова, Л. Ф. Спирина, Й-В. А. Унчюрис). Большинство современных исследователей в области специальной педагогики свидетельствуют об усложнении структуры отклонений, о значительном увеличении сочетания нарушений у различных категорий детей (Т. А. Баилова, Л. П. Григорьева, Л. С. Волкова, Е. Л. Гончарова). Эту тенденцию мы отмечаем и в отношении детей с ФФН. Увеличилось количество детей с отклонениями в развитии, воспитывающихся в двуязычных семьях. Как считают Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, для проведения эффективной дифференцированной работы на занятиях необходимо выявление и учет типичных и

индивидуальных различий в структуре ФФН. Шаховская С. Н., Шостак Б. И. указывают на важность обследования детей с нарушениями речи в условиях медико-педагогических комиссий [70, с.14].

Одним из видов нарушения звукопроизношения является сигматизм. Для сигматизма характерно нарушение произношения свистящих и шипящих звуков. Преодоление недостатков произношения требует определенной системы и особых методов коррекционной работы. Методике преодоления речевых расстройств посвящены работы таких специалистов как Т. Б. Филичева, Р. И. Лалаева, Н. А. Чевелева и др. [35, 60, 62] и, конечно же, классиков логопедии М. Е. Хватцевой, Р. Е. Левиной, О. В. Волковой [8, 84, 66].

Важнейшей составляющей теоретической основы использования НИТ в коррекционно-развивающей деятельности являются уровень актуального развития ребенка и зона его ближайшего развития (по Л. С. Выготскому). Логопедическая работа с детьми, имеющими нарушения и интеллекта речи, должна проводиться с учетом их психофизиологических особенностей, детально исследованных отечественными учеными (Е. Ф. Архиповой, Л. А. Даниловой, М. В. Ипполитовой, Р. И. Мартыновой, Е. М. Мастюковой, И. И. Панченко, О. В. Правдиной, К. А. Семеновой, О. А. Токаревой и др.).

Анализ литературы показывает, что компьютерные средства представляют для специалиста не часть содержания коррекционного обучения, а дополнительный набор возможностей коррекции отклонений в развитии ребенка. Дефектологу, применяющему в работе компьютерную технику, необходимо решить две основные задачи специального обучения: сформировать у детей умения пользоваться компьютером и применять компьютерные технологии для их развития и коррекции психофизиологических нарушений. Коррекционно-воспитательная работа с

детьми, имеющими отклонения в развитии, предполагает использование специализированных или адаптированных компьютерных программ (главным образом обучающих, диагностических и развивающих). Эффект их применения зависит от профессиональной компетенции педагога, умения использовать новые возможности, включать НИТ в систему обучения каждого ребенка, создавая большую мотивацию и психологический комфорт, а также предоставляя воспитаннику свободу выбора форм и средств деятельности. Приоритетная задача применения НИТ в специальной педагогике состоит не в обучении детей адаптированным основам информатики и вычислительной техники, а в комплексном преобразовании их среды обитания, создании новых научно обоснованных средств развития активной творческой деятельности.

Кроме того, элементы компьютерного обучения помогают формировать у детей знаковую функцию сознания, что является крайне важным для их языкового и интеллектуального развития. У дошкольников начинается понимание того, что есть несколько уровней окружающей нас мира – это и реальные вещи, и картинки, слова, схемы и т.

д. Формирование и развитие знаковой функции сознания, развитие вербальной памяти и внимания, словесно-логического мышления создают предпосылки для коррекции лексико-грамматических нарушений и способствуют формированию и развитию языковых средств у детей старшего дошкольного возраста.

Одним из преимуществ специализированных компьютерных средств обучения является то, что они позволяют значительно повысить мотивационную готовность детей к проведению коррекционных занятий путем моделирования коррекционно-развивающей компьютерной среды. В ее рамках ребенок самостоятельно осуществляет свою деятельность, тем самым, развивая способность принимать решения, учится доводить начатое дело до

конца. Общение с компьютером вызывает у дошкольников живой интерес, сначала как игровая, а затем и как учебная деятельность. Этот интерес и лежит в основе формирования таких важных структур, как познавательная мотивация, произвольные память и внимание, а именно эти качества обеспечивают психологическую готовность ребенка к обучению в школе.

В процессе занятий с применением компьютера дети учатся преодолевать трудности, контролировать свою деятельность, оценивать результаты. Благодаря этому, становится эффективным обучение целеполаганию, планированию и контролю через сочетание различных приемов. Решая, заданную компьютерной программой проблемную ситуацию, ребенок стремится к достижению положительных результатов, подчиняет свои действия поставленной цели. Таким образом, использование компьютерных средств обучения помогает развивать у дошкольников такие волевые качества, как самостоятельность, собранность, сосредоточенность, усидчивость, а также приобщает их к сопереживанию, помощи герою программы.

Занятия на компьютере имеют большое значение и для развития произвольной моторики пальцев рук, что особенно актуально при работе с дошкольниками. В процессе выполнения компьютерных заданий им необходимо в соответствии с поставленными задачами научиться нажимать пальцами на определенные клавиши, пользоваться манипулятором «мышь». Кроме того, важным моментом подготовки детей к овладению письмом, является формирование и развитие совместной координированной деятельности зрительного и моторного анализаторов, что с успехом достигается на занятиях с использованием компьютера.

Появление компьютера, активное применение его в учебной деятельности значительно экономит силы учителя при подготовке к уроку или

занятию, ведь многие задания можно заранее подготовить на компьютере и в нужный момент продемонстрировать их для выполнения детям. Ранее приходилось готовить их в качестве раздаточного или демонстрационного материала для каждого ребенка в отдельности.

Кроме того, благодаря высокой скорости обновления дидактического материала на экране значительно экономится время на занятии и появляется возможность получить лучший результат.

Также появление компьютерных технологий дает возможность провести многие занятия в игровой форме, ведь у дошкольников ведущей деятельностью является игровая.

Таким образом, применение компьютерных технологий в процессе коррекции нарушений речи у детей старшего дошкольного возраста позволяет сочетать коррекционные и учебно-развивающие задачи логопедического воздействия, учитывать закономерности и особенности психического развития дошкольников.

Эффективность обучения детей с различными нарушениями, в том числе с речевыми, во многом зависит от степени готовности методик для специалистов по компьютерным программам. Изучение специальной литературы показывает, что большинство разработок по данной проблеме фрагментарны и раскрывают лишь некоторые стороны внедрения НИТ в коррекционный процесс.

В Институте коррекционной педагогики РАО, в лаборатории компьютерных технологий обучения детей разработаны специализированные обучающие компьютерные программы для детей с особыми образовательными потребностями. Рассмотрим основные компьютерные программы и технологии, имеющиеся на вооружении логопедов в настоящее время в нашей стране:

1. Специализированная компьютерная технология коррекции общего недоразвития речи «ИГРЫ ДЛЯ ТИГРЫ» (автор Лизунова Л. Р., г. Пермь, 2004).

Программа позволяет эффективно работать над преодолением нарушений речи при дизартрии, дислалии, ринолалии, заикании, а также при вторичных речевых нарушениях.

Использование в коррекционном процессе этой компьютерной технологии способствует активизации у детей компенсаторных механизмов на основе сохранных видов восприятия. Работа по коррекции общего недоразвития речи, а также контроль над результатами деятельности дошкольников проводится с опорой на зрительное и слуховое восприятие.

Визуализация информации происходит на экране монитора в виде доступных для детей мультипликационных образов и символов. Упражнения, представленные в программе построены таким образом, что ребенку кажется, что он играет с героем программы Тигренком, разговаривает с ним, помогает ему, путешествует по волшебной Стране Звуков и Слов, на самом деле он учится, и каждое задание помогает ему преодолевать речевые нарушения. В некоторых упражнениях, вызывающих затруднения, предусмотрена возможность дополнительной опоры на слух (воспроизведение заданного ритма). Это позволяет сформировать устойчивые визуально-кинестетические и визуально-аудиальные условно-рефлекторные связи центральной нервной системы. В процессе коррекционной логопедической работы на их основе у детей формируются правильные речевые навыки, а в дальнейшем и самоконтроль за своей речью. Отличные рисунки, объемное изображение, звуковое сопровождение действий, познавательная направленность упражнений, игровая интерактивная форма подачи учебного материала и веселый ведущий Тигренок – все это делает программу привлекательной,

способствует повышению мотивационной готовности детей к логопедическим занятиям.

Компьютерная программа «Игры для Тигры», являющаяся частью компьютерной технологии, предусматривает возможность объективного определения зон актуального и ближайшего развития ребенка и индивидуальной настройки параметров программы. Упражнения программы содержат задания возрастающей сложности, что позволяет учитывать при проведении коррекционной работы с ее использованием индивидуальные возможности и коррекционно-образовательные потребности ребенка.

Практический опыт работы с детьми дошкольного возраста показал, что применение игрового принципа обучения, учитывающего основной вид деятельности ребенка, и создание проблемной ситуации с опорой на жизненный опыт дошкольника позволяет наиболее эффективно учитывать возрастные особенности детей. Поэтому при разработке специализированной компьютерной технологии «Игры для Тигры» был применен игровой принцип моделирования деятельностной среды, активное участие в которой принимает и сам ребенок, используя понятные и доступные для него средства управления. Игровой принцип обучения с предъявлением пользователю конкретного задания, варьируемого в зависимости от индивидуальных возможностей и коррекционно-образовательных потребностей, позволяет эффективно решать поставленные коррекционные задачи и реализует на практике дидактические требования доступности компьютерного средства обучения.

Программа построена на основе методик Л. Н. Ефименковой, Г. А. Каше, Р. Е. Левиной, Р. И. Лалаевой [20, 27, 34, 38]. Она позволяет эффективно и в более короткие сроки корригировать речевые нарушения. Предложены серии упражнений по 4 блокам: – звукопроизношение, просодика, фонематика, лексика. Всего более 50 упражнений. Использование в коррекционно-

образовательном процессе специализированной компьютерной технологии «Игры для Тигры» способствует коррекции, формированию и развитию: длительности и силы речевого выдоха; громкости (интенсивности) и юмора голоса; темпо-ритмической организации; интонационной выразительности; четкости и разборчивости речи; эфферентного и афферентного звеньев речевой системы; неречевого слухового гнозиса; речевого слухового гнозиса; звукового анализа и синтеза; структуры значения слова; лексических связей слов (синтагматических и парадигматических); грамматического значения слова; коммуникативных навыков детей.

Целенаправленное системное логопедическое воздействие, направленное на коррекцию нарушений языкового и речевого развития у детей, с использованием компьютерной технологии позволяет значительно повысить эффективность коррекционно-образовательного процесса. Оно достигается в результате системного и деятельностного подходов к коррекции нарушений развития, полисенсорного воздействия, интерактивной формы обучения, а также создания психолого-педагогических условий развития положительной мотивации.

## **2. «КОМПЬЮТЕРНЫЙ ПРАКТИКУМ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ»**

(компьютерный проект, разработанный под руководством Варченко В. И.) используется с целью повышения эффективности коррекционной работы на логопедических занятиях. Он предназначен для практической отработки знаний, умений, навыков с детьми 6 – 10 лет. В состав практикума вошло 20 компьютерных игр и около 1500 дидактических упражнений. Его основным элементом является компьютерная игра. Использование элементов мультимедиа позволяет сделать процесс обучения на логопедических занятиях более интересным и разнообразным. Игровая ситуация позволяет

усваивать материал как бы незаметно для ребенка. Игра позволяет проявлять инициативу и творчество.

### 3. Компьютерная программа **«МИР ЗА ТВОИМ ОКНОМ»**.

Программа предназначена для детей, имеющих самые разные проблемы в развитии, обучающихся в специальных школах, специальных классах при массовых школах, подготовительных группах детских садов, реабилитационных центрах. Ею могут пользоваться работники медикопедагогических консультаций, диагностических и сурдологических центров, школьные психологи, логопеды, воспитатели массовых детских садов и школ, родители. Программа особенно полезна тем детям, которые испытывают трудности в анализе явлений окружающей действительности, общении, систематизации и словесном выражении накопленных впечатлений и представлений.

### 4. Программа цикла **«ЛЕНТА ВРЕМЕНИ»**.

Поможет выявить, систематизировать, расширить и обогатить тот опыт впечатлений, который был накоплен самим ребенком на протяжении всего предшествующего периода жизни.

### 5. Программа **«В ГОРОДСКОМ ДВОРЕ»**.

Выполняя упражнения, кажущиеся ребенку игрой, он будет осваивать новые способы размышлений о мире, учиться рассуждать, переосмысливать то, что казалось известным и уже понятным. Авторами создан уникальный инструмент обучения – «Калейдоскоп», позволяющий собирать десятки вариантов картин жизни обычного городского двора в любой сезон года, экспериментировать с признаками, осмысливать границы допустимых изменений, устанавливать соответствие между образом и словом.

6. Логопеды используют программу **«ДЭЛЬФА-142»**, которая помогает работать над некоторыми произносительными навыками и

элементами письменной речи. Логопедический тренажер «Дэльфа-142» представляет собой комплексную программу по коррекции разных сторон устной и письменной речи детей. Тренажер позволяет работать с любыми речевыми единицами от звука до текста, решать разнообразные логопедические задачи: от коррекции речевого дыхания и голоса до развития лексико-грамматической стороны речи, внести игровые моменты в процесс коррекции речевых нарушений, многократно дублировать необходимый тип упражнений и речевой материал, использовать различный стимульный материал (картинки, буквы, слоги, слова, предложения, звучащую речь), работать на разных уровнях сложности в зависимости от возможностей ученика, одновременно с логопедической работой осуществлять коррекцию восприятия, внимания, памяти.

Научный руководитель проекта и автор методических рекомендаций – профессор, заведующая кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии АПКиПРО О. Е. Грибова.

7. Компьютерный комплекс для логопедии **«РЕЧЕВОЙ КАЛЕЙДОСКОП»** создан на основе методики постановки и автоматизации звуков, работы над дыханием, голосообразованием, разработанной кафедрой сурдопедагогики РГПУ им. А. И. Герцена под руководством доцента Л. П. Назаровой (1992). Его можно использовать в работе с детьми, имеющими различные нарушения речи (логопаты, слабослышащие, глухие дети), а также с детьми, не имеющими каких-либо органических или функциональных нарушений. Применение программы рассчитано на любой возраст: от дошкольников до взрослых людей, имеются широкие возможности применения комплекса в работе над произношением: над дыханием, голосом, интонацией, темпом, словесным и логическим ударением, и такими звуками речи, как гласные и согласные звуки, кроме взрывных и аффрикат.

Условно в программе компьютерного комплекса можно выделить 4 группы модулей по своему назначению: I группа предназначена для работы над дыханием и голосом; II группа – для работы над звуками речи; III группа – для работы над произношением в целом; IV группа – для развития слухового восприятия и слухового контроля за собственной речью.

Компьютерный комплекс «Речевой калейдоскоп» может быть использован на разных этапах обучения произношению: на этапе постановки звука, в ходе коррекции и дифференциации звуков друг от друга и на этапе автоматизации, т. е. позволяет овладевать не только звукопроизношением, но и совершенствовать его и произношение в целом. С этой целью программой предусмотрено почти в каждом модуле по 2 варианта игр.

8. Программно-аппаратный комплекс **«ВИДИМАЯ РЕЧЬ»** считается лучшим визуализатором на сегодняшний день в мире, имеет высокую стоимость.

Визуальный тренажер произношения разрабатывался в центре «Специальные образовательные технологии» как более доступный по стоимости аналог версий программы «Видимая речь».

9. Специализированная компьютерная логопедическая программа **«СОЛНЕЧНЫЙ ЗАМОК»** (Ходченкова О. А.) представляет собой серию упражнений, направленных на коррекцию фонетико-фонематической стороны речи. Программа позволяет эффективно работать с детьми, имеющими различные речевые нарушения. Программа «Солнечный замок» предназначена для работы с детьми младшего дошкольного возраста (3 – 4 лет), среднего дошкольного возраста (4 – 5 лет), старшего дошкольного возраста (5 – 6 лет), может применяться при работе с младшими школьниками. Специализированная логопедическая программа «Солнечный замок» адресована прежде всего специалистам – логопедам и дефектологам детских

дошкольных учреждений, но может рекомендоваться широкому кругу пользователей при условии квалифицированного консультирования. В компьютерной логопедической программе «Солнечный замок» реализованы следующие принципы: принцип полисенсорного подхода при коррекции речевых нарушений. Работа со всеми упражнениями программы проводится с опорой на зрительный, слуховой, тактильный контроль над результатами деятельности ребенка.

Компьютерная программа «Солнечный замок» предназначена для использования на индивидуальных и подгрупповых занятиях. Работа с данной программой происходит при первостепенной роли учителя-логопеда по принципу тройственного взаимодействия: педагог – компьютер – ребенок.

В настоящее время ведется работа по созданию второй версии программы «Солнечный замок: Следопыт». Параллельно ведутся работы по адаптации программно-аппаратного комплекса к подгрупповым занятиям.

10. Логопедическая игра-презентация **«МАЛЫШАМ О ЗВУКАХ»** разработана Челябинским институтом переподготовки и повышения квалификации работников образования (ЧИППКРО) в 2007 году. Она направлена на коррекцию фонематического слуха и восприятия, на развитие операций звуко-буквенного анализа у детей, имеющих нарушения речи.

Все вышеперечисленные компьютеризированные разработки являются вспомогательными в логопедии и сурдопедагогике. Во многих случаях они просто революционно меняют возрастные границы, темпы и качество коррекционной работы.

Таким образом, применение новых информационных технологий в логопедической работе значительно сокращает время формирования произносительных навыков, способствует развитию самоконтроля у детей. Последовательное включение специальной компьютерно-опосредованной

логопедической технологии в процесс абилитации и реабилитации позволяет максимально дифференцировать и индивидуализировать коррекционные воздействия по преодолению недостатков речи детей. Однако, эффективность применения коррекционных программ на компьютерной основе во многом зависит от их сочетания с традиционными средствами. В процессе такого специального обучения ребенок исподволь, постепенно овладевает навыками пользователя компьютера, что способствует его интеграции в среду нормально развивающихся сверстников.

### **Выводы по главе 1**

1. Установлено, что недостатки произношения у детей часто сопровождаются затруднениями в анализе звукослогового состава слова: они с трудом выделяют звуки из анализируемого слова, не всегда достаточно четко дифференцируют на слух выделенный звук, смешивают его с акустически парным, не могут сравнить звуковой состав слов, отличающихся только одним звуком, и т. д.

2. Недостатки произношения и различения звуков — фонетикофонематическое и фонематическое недоразвитие (ФФН и ФН), обуславливающие затруднения в овладении чтением и письмом, наряду с фонетическим дефектом являются самыми распространенными у старших дошкольников с ЗПР.

3. Устранение дефектов речи невозможно без специальной коррекции фонематического восприятия. Без умения четко дифференцировать на слух фонемы родного языка невозможно овладеть и навыками звукослогового анализа и синтеза, усваивать грамоту. В школьном возрасте возникающие

трудности овладения звукослововым анализом и синтезом слов часто приводят к дисграфии.

4. Применение новых информационных технологий в логопедической работе значительно сокращает время формирования произносительных навыков, способствует развитию звукослового анализа и синтеза. Последовательное включение специальной компьютерноопосредованной логопедической технологии в процесс абилитации и реабилитации позволяет максимально дифференцировать и индивидуализировать коррекционные воздействия по преодолению недостатков речи детей. Однако, эффективность применения коррекционных программ на компьютерной основе во многом зависит от их сочетания с традиционными средствами. В процессе такого специального обучения ребенок исподволь, постепенно овладевает навыками пользователя компьютера, что способствует его интеграции в среду нормально развивающихся сверстников.

## **ГЛАВА 2. ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ В КОРРЕКЦИИ ФОНЕТИКОФОНЕМАТИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

### **2.1 Описание метода диагностики звукослового анализа и синтеза у старших дошкольников с задержкой психического развития с ФФНР**

В методике использованы речевые пробы, предложенные Р. И. Лалаевой, Е. В. Мальцевой, А. Р. Лурия. Для оценки успешности выполнения заданий нами была применена балльно-уровневая система.

Она удобна для: диагностики; построения системы индивидуальной коррекционной работы; отслеживания динамики речевого развития ребенка и оценки эффективности коррекционного воздействия.

Методика включает пять серий заданий, каждая серия включает речевые пробы нарастающей трудности.

**Структура методики.** Экспресс-вариант состоит из пяти серий.

Серия I – Обследование звукопроизношения.

За всю серию наивысшая оценка – 21 балл.

Серия II – Проверка состояния фонематического восприятия.

Три вида проб. Максимальное число баллов – 9.

Серия III – Выявление сформированности звукослогового анализа.

Четыре вида задания. Максимальное число баллов – 12.

Серия IV – Выявление сформированности звукового синтеза.

За всю серию наивысшая оценка – 9 баллов.

Серия V – Исследование сформированности звукослоговой структуры слова.

В задании используется 10 проб, каждое оценивается в отдельности.

Максимальное количество баллов – 30.

Для того чтобы оценка вносила примерно равный вклад в общий балл, суммарные баллы за выполнение каждой серии были по возможности уравнены. Полное обследование включает 65 проб. Каждая проба оценивается в отдельности, затем подсчитывается сумма баллов за все задания, за серию и далее на основе суммарных оценок за каждую серию выводится общий балл за выполнение всех заданий методики.

Для каждой серии разработаны собственные критерии оценки. Общим правилом при оценивании заданий всех серий является учет степени выполнения с помощью четырех градаций, что дает возможность получения

дифференцированного результата. Для серии с I по V – это 3; 2; 1; 0 баллов. В разных заданиях эти градации отражают четкость и правильность выполнения, характер и тяжесть допускаемых ошибок, а также вид и количество использованной помощи.

Предлагаемая методика направлена на выявление сформированности фонематического восприятия и звукослогового анализа и синтеза.

Большинство заданий не предусматривают помощи. Исключение составляют пробы, в которых помощь действительно эффективна.

Максимальная оценка за успешное выполнение всех проб методики равна 81 баллу. При обработке полученных данных абсолютное значение переводится в процентное выражение. Если 81 балл принять за 100%, то процент успешности выполнения методики каждым испытуемым можно вычислить, умножив суммарный балл за выполнение всего теста на 100 и разделив полученный результат на 81. Такое процентное выражение качества выполнения методики соотносится затем с одним из 4 выделенных нами уровней успешности:

- I – высокий уровень – 100 – 80%;
- II – средний уровень – 79,9 – 65%;
- III – низкий уровень – 64,9 – 50%;
- IV – очень низкий уровень – 49,9 и ниже.

Высчитав процентное выражение успешности каждой серии, вычерчивается индивидуальный речевой профиль:

1. Обследование звукопроизношения;
2. Проверка состояния фонематического восприятия;
3. Выявление сформированности звукослогового анализа;
4. Выявление сформированности звукового синтеза;

5. Исследование сформированности звукослоговой структуры слова.

**Задания на выявление сформированности звукослогового анализа**

**и синтеза у старших дошкольников.**

**I серия заданий:** Обследование звукопроизношения.

**Инструкция:** «Повторяй за мной слова».

Собака – маска – нос	Щука – вещи – лещ
Сено – василек – высь	Чайка – очки – ночь
Замок – коза	Рыба – корова – топор
Зима – магазин	Река – варенье – дверь
Цапля – овца – палец	Лампа – молоко – пол
Шуба – кошка – камыш	Лето – колесо – пол
Жук – ножи	

При необходимости можно уточнить произношение других согласных звуков [Б], [П], [Д], [Т], [Г], [К], [Х]) и [Й]. В целях экономии времени фразы и тексты с проверяемыми звуками на этом этапе не предъявляются, т. к. возможность уточнить произношение звука в разных позициях и при разной степени самостоятельности речи предоставляется в ходе дальнейшего обследования.

Предлагается условно разделить все звуки на пять групп: первые четыре – это наиболее часто подвергающиеся нарушениям согласные (1 группа – свистящие [С], [С’], [З], [З’], [Ц]; 2 – шипящие [Ш], [Ж], [Ч], [Щ]; 3 – [Л], [Л’]; 4 – [Р], [Р’]) и пятая группа – остальные звуки, дефектное произношение которых встречается значительно реже: задненебные звуки [Г], [К], [Х] и [Г’], [К’], [Х’], сонорный звук [Й], случаи дефектов озвончения, смягчения, редкие нарушения произношения гласных звуков.

Критерии оценки. Произношение звуков каждой группы оценивается в отдельности по следующему принципу:

3 балла – безукоризненное произношение всех звуков группы в любых речевых ситуациях;

2 балла – один или несколько звуков группы правильно произносятся изолированно и отраженно, но иногда подвергаются заменам или искажениям в самостоятельной речи, т. е. недостаточно автоматизированы; 1

балл – в любой позиции искажается или заменяется только один звук группы;

0 баллов – искажениям или заменам во всех речевых ситуациях подвергаются все или несколько звуков группы.

**II серия заданий:** Проверка состояния фонематического восприятия.

1) Воспроизведение пар слогов в обратной последовательности.

Инструкция: «Слушай внимательно и повторяя за мной как можно точнее»:

– ба – па – па – ба –	– га – ка – га – ка – га – ка –
– са – за – за – са –	– за – са – за – са – за – са –
– жа – ща – ща – жа –	– ша – жа – ша – жа – ша – жа –
– са – ша – ша – са –	– са – ша – са – ша – са – ша –
– ла – ра – ра – ла –	– ца – са – ца – са – ца – са –
– ма – на – ма – на – ма – на –	– ча – тя – ча – тя – ча – тя –
– да – та – да – та – да – та –	– ра – ла – ра – ла – ра – ла –

Процедура: в начале предъявляется первый член пары (ба – па), затем второй (па – ба). Оценивается воспроизведение пробы в целом (ба – па – па – ба); слоги предъявляются до первого воспроизведения, точного повторения добиваться не следует, т. к. задачей обследования является измерение актуального уровня развития речи.

Критерии оценки:

3 балла – точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления; 2 балла – первый член воспроизводится правильно, второй уподобляется первому (ба – па – ба – па);

1 балл – неточное воспроизведение обоих членов пары с перестановкой слогов, их заменой и пропусками;

0 баллов – отказ от выполнения, полная возможность воспроизведения пробы.

2) Различение согласных звуков различной степени акустической и артикулярной противопоставленности в словах.

Материал исследования: предметные картинки (слова-квазеомонимы): почка – бочка, катушка – кадушка, кора – гора, софа – сова, зуб – суп, луша – лужа, лук – люк, круг – крюк, осы – оси, банка – банька, мишка – мышка, сом – том, зверь – дверь, лиса – лица, кочка – кошка, Марина – малина, рак – лак, крыша – крыса, мишка – миска, роза – рожа.

Процедура: ребенку предлагается пара картинок.

Инструкция: «Покажи ту картинку, которую я назову».

Критерии оценки:

3 балла – правильное выполнение;

2 балла – нарушение дифференциации только по одному признаку;

1 балл – по 2-м признакам;

0 баллов – более чем по 2-м признакам.

3) Различие согласных звуков в слогах.

Речевой материал: слоги, сак – ряк, сьяк – щак, як – ляк, пьяк – пак, гак – как, мяк – няк, вак – бак, дак – нак, лак – рак, тьяк – чак.

Процедура: эти пары слогов соотносятся с парой геометрических фигур одной формы, но разного цвета например, лицо экранируется, дается инструкция в соответствии, с которой ребенок проделывает необходимые операции с фигурами, соответствующие названным слогам.

Инструкция: «Покажи...», «Дай...», «Возьми...» и т. д.

Критерии оценки:

3 балла – правильное различие звуков во всех десяти парах;

2 балла – ошибочное различие пар слогов, отличающихся акустически близкими звуками;

1 балл – ошибочное различие пар слогов, отличающихся артикуляторно близкими звуками;

0 баллов – отличающихся артикуляторно и акустически контрастными звуками.

**III серия заданий:** Выявление сформированности звукослогового анализа.

1) Выделение звука на фоне слова.

Материал: слова, из которых ребенок по заданию должен выделить данный звук.

Звук [С] из слов:	сода, луна, рука, бусы, коса, гром, стол, утка, весна, трава, скала, клумба, посуда, самолет, абрикос.
Звук [Ш] из слов:	шары, рана, гамак, каша, кошка, карман, мешок, помидор, малыши, крыло, штаны, карандаш.
Звук [Р] из слов:	вата, весы, рама, дубок, сурок, сахар, чайник, марка, стул, брат, топор, пижама, мухомор, сарафан.
Звук [Л] из слов:	лапа, сани, лужа, пила, очки, сумка, шапка, палка, мост, волк, душ, пол, палатка, клумба, стол.

Процедура: ребенку предлагается ряд слов, из которых он по заданию должен выделить заданный звук.

Инструкция: «Слушай внимательно. Я буду называть слова. Если ты услышишь в слове звук [С], [Ш], [Р], [Л] подними руку».

Критерии оценки:

3 балла – правильное выполнение задания;

2 балла – ошибки при выполнении звука в словах со стечением согласных;  
1 балл – ошибки при выделении звука в словах со стечением согласных, в многословных (простых) словах с местоположением звука в середине слова;  
0 баллов – ошибки при выделении звука в простых словах с местоположением звука в начале или конце слова.

2) Выделение первого, последнего звука в слове.

Речевой материал: шар, сок, лук, рама, бусы, кошка, стол, спутник, крыло, самолет, карандаш.

Процедура: ребенку называется слово и предлагается определить первый и последний звук.

Инструкция: «Слушай внимательно. Я назову слово. Скажи, какой первый (последний) звук в слове?» Критерии оценки:

3 балла – правильное выполнение задания;  
2 балла – ошибки при определении последнего звука;  
1 балл – ошибки при определении 1-го звука; 0 баллов – невыполнение задания.

3) Определение последовательности и количества звуков в слове.

Речевой материал: дом, сыр, мак, луна, ваза, кошка, повар.

Процедура: ребенку называем слово, после чего он должен определить последовательность и количество звуков в слове.

Инструкция: «Слушай внимательно. Я назову слово. Скажи, какой первый (второй и т. д.) звук в слове. Сколько всего звуков в этом слове?»

Критерии оценки:

3 балла – правильное выполнение задания;  
2 балла – ошибки при анализе 2-х сложного слова со стечением согласных;  
1 балл – ошибки при анализе 2-х сложного слова без стечения согласных;  
0 баллов – ошибки при анализе односложных слов;

4) Определения местоположения звука по отношению к другим звукам.

Речевой материал:

а) картинки – мыло, сумка, дом;

б) слова – шапка, кошка, карандаш.

Процедура: перед ребенком раскладываются предметные картинки, которые он должен рассмотреть, затем называется картинка: а) ребенок должен показать ту, названию которой он слышит заданный звук [М] в начале (конце, середине) слова; б) называется слово, ребенок должен определить, где в слове слышится заданный звук [Ш].

Инструкция: а) «Посмотри на картинки. Покажи ту картину, где звук [М] слышится в начале (середине, конце)»; б) «Слушай внимательно. Я назову слова. Скажи, где слышится звук [Ш] в слове?» Критерии оценки:

3 балла – правильное выполнение задания;

2 балла – ошибки при определении местоположения звука в середине слова без опоры на наглядность;

1 балл – ошибки при определении местоположения в середине слова с опорой на наглядность;

0 баллов – ошибки в определении местоположения звука в начале и конце слова с опорой на наглядность.

**IV серия заданий:** Выявление сформированности звукового синтеза.

Речевой материал: звуки, произносим в заданной последовательности:

[Н], [О], [С];	[Л], [А], [П], [А];	[Щ], [Ё], [Т], [К], [А];
[Ш], [А], [Р];	[Р], [У], [К], [А];	[К], [О], [Ш], [К], [А].

Процедура: называем ребенку звуки и предлагается составить слово из этих звуков.

Инструкция: «Слушай внимательно. Я назову звуки. Скажи, какое слово можно составить из этих звуков?»

Критерии оценки:

3 балла – правильное выполнение задания;

2 балла – допущена одна ошибка в синтезе слов;

1 балл – допущено две ошибки в синтезе слов;

0 баллов – допущено три и более ошибок в синтезе слов.

**V серия заданий:** Исследование сформированности звукослоговой структуры слова.

Речевым материалом исследования служили слова различной слоговой сложности и звуконаполняемости.

Трехсложные слова	Примеры
➤ состоящие из открытых слогов без стечения согласных:	машина, корова, дорога;
➤ состоящие из открытых и закрытых слогов со стечением согласных в начале слова:	глубина, внучата, грамота;
➤ со стечением согласных в середине слов:	дорожка, борода, веранда;
➤ со стечением согласных в конце слов:	машинист, горизонт, документ;
➤ со стечением согласных с разным местоположением в слове:	братишка, гвоздика, звездочка;
Четырехсложные слова	Примеры
➤ состоящие из открытых и закрытых слогов без стечения согласных:	ежевика, балерина, черепаха;
➤ состоящие из открытых и закрытых слогов со стечением согласных в начале слова:	сковорода, внимание, движение;
➤ со стечением согласных в конце слова:	кочерыжка, табуретка, занавеска;
➤ со стечением согласных с разным местоположением в слове:	авторучка, скворечник, простокваша;
Пятисложные слова.	милиционер, преподаватель поворачивать, останавливать.

Процедура: ребенку необходимо повторить названное экспериментатором слово.

Инструкция: «Слушай внимательно. Я назову слово. Ты повтори его».

Критерии оценки:

3 балла – правильное воспроизведение звукослоговой структуры всех слов; 2 балла – ошибочное воспроизведение звукослоговой структуры

трехсложных слов со стечением согласных;

1 балл – ошибочное воспроизведение звукослоговой структуры пятисложных и четырехсложных слов со стечением согласных;

0 баллов – ошибочное воспроизведение звукослоговой структуры трехсложных и четырехсложных слов без стечения согласных.

## **2.2 Анализ результатов диагностики сформированности звукослогового анализа и синтеза у старших дошкольников с задержкой психического развития с ФФНР**

Обследование проводилось на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения центра развития ребенка-детский сад № 139 города Магнитогорска в период с 01.10.2017 г. по 26.05.2018 г. В эксперименте участвовали пять старших дошкольников (по итогам обследования в условиях психолого-медико-педагогической консультации) имелась задержка психического развития (церебрально-органического генеза), посещающих подготовительную группу, и имеющие диагноз фонетико-фонематическое нарушение речи. Для удобства подсчета результатов каждому дошкольнику был присвоен свой порядковый номер.

Анализ исследований показал, что ни один ребенок не выполнил все предложенные задания правильно, без ошибок. Результаты обследования представлены в таблицах 1, 2, 3, 4, 5, 6.

Испытуемые (№)	Группы звуков						Общее кол-во баллов (в %)	
	Свистящие	Шипящие	Сонорные					Остальные звуки
			[P]	[P']	[Л]	[Л']		
1	0	3	0	0	2	3	11/52%	
2	0	3	1	1	3	3	14/66%	
3	3	3	0	0	0	0	8/38%	
4	3	0	0	0	3	3	12/57%	
5	0	0	0	1	1	2	7/33%	

Таблица 1. Результаты обследования звукопроизношения старших дошкольников с ЗПР с ФФНР

Как видно из таблицы 1, самыми распространенными у испытуемых детей оказались нарушения произношения сонорных звуков [P], [P'], [Л], [Л'] которые являются наиболее яркими в акустическом плане и наиболее сложными в артикуляторном. За ними следуют группы свистящих и шипящих. Звуки, входящие в эти группы, являются акустически близкими между собой в противовес сонорным. В свою очередь свистящие звуки, нарушенные в большей степени, чем шипящие, являются самыми акустически близкими между собой. Это свидетельствует о наличии у старших дошкольников с ЗПР нарушений слухового восприятия, отрицательно влияющего на усвоение нормативного произношения. На момент обследования устной речи детей нарушения звукопроизношения отмечены у всех воспитанников участвующие в исследовании. У воспитанника под № 3 обнаружены нарушения других звуков, данный испытуемый заменяет звук [Й] на [Л'], например: (яма – «ляма»).

Испытуемые (№)	Задание			Общее кол-во баллов (в %)
	Воспроизведение пар слогов в обратной последовательности	Различение согласных звуков в словах	Различение согласных звуков в слогах	
1	2	1	1	4/44%
2	2	1	2	5/55%
3	1	2	1	4/44%
4	2	2	0	4/44%
5	1	0	1	2/22%

Таблица 2. Результаты обследования состояния фонематического восприятия старших дошкольников с ЗПР с ФФНР

Изучение фонематического восприятия проводилось при помощи задания повторения цепочек слогов, содержащих оппозиционные звуки. При выполнении задания дети допускали различные ошибки: уподобление звуков («ша–ша–ша» вместо «ша–жа–ша») у 3 детей, нарушение порядка воспроизведения слогов («са–са–за» вместо «са–за–са») у 4 детей, пропуски слогов («ча–ща» вместо «ча–ща–ча») у всех детей, уподобление второго члена пары первому – у всех. Задание на различение согласных звуков различной степени акустической и артикуляторной противопоставленности в словах. Ошибки дети допускали: по признаку твердости – мягкости; при различении слов-кваземонимов по признаку акустически близких, но артикуляторно далеких («миска – мишка»). Вероятно, относительно низкий показатель неправильных ответов при воспроизведении слов по данному признаку, может свидетельствовать о том, что большую роль в нарушении дифференциации играет трудность в артикулировании некоторых звуков.

Испытуемые (№)	Задание				Общее кол-во баллов (в %)
	Выделение звука на фоне слова	Выделение первого, последнего звука в слове	Определение последов-ти и количества звуков в слове	Определение последов-ти звука по отношению к др. звукам	
1	2	2	1	1	6/50%
2	1	1	2	2	6/50%
3	2	1	1	1	5/42%
4	1	1	0	1	3/25%
5	0	0	1	1	2/17%

Таблица 3. Результаты обследования сформированности звукослогового анализа у старших дошкольников с ЗПР с ФФНР

В основном дети при определении первого и последнего звука в слове выделяли исключительно слоги. При выполнении заданий на исследование звукового анализа дети допускали следующие ошибки: неверно определяли заданный звук (в начале, середине и конце слова), особенно в слабых позициях; ошибались в подсчете количества звуков в слове и назывании их последовательности. Самые распространенные ошибки – название слога

вместо звука, а также пропуски и перестановки звуков. Все дети в той или иной степени не справились с заданиями на фонематический анализ.

При выполнении задания выделения первого и последнего звука в слове у испытуемых под № 1 и № 2 вызвало затруднение выделение первого звука, у испытуемых под № 3 и № 4 вызвало затруднение выделение последнего звука. Испытуемый под № 5 с заданием не справился. Все допускали ошибки при анализе слова «рама», «бусы», «кошка», «крыло», заменяя гласные звуки, стоящие в конце слов на слоги (например, «кошка» – последний звук «ка»), что свидетельствует о несформированности у детей

обеих категорий понятий «звук» и «слог». В определении последовательности и количестве звуков в слове в основном у детей были ошибки при анализе 2-х сложных слов со стечением согласных у № 2 и без стечения согласных № 1, № 3, № 5. У испытуемого под № 4 были ошибки при анализе односложных слов.

Испытуемые (№)	Задание			Общее кол-во баллов (в %)
	Односложные слова	Сложные слова со стечением согласных	Сложные слова без стечения согласных	
1	3	1	2	6/67%
2	3	2	2	7/78%
3	3	1	2	6/67%
4	3	1	1	5/56%
5	3	0	1	4/44%

Таблица 4. Результаты обследования сформированности звукового синтеза старших дошкольников с ЗПР с ФФНР

Для исследования звукового синтеза детям предлагалось составить слово из изолированных звуков, предъявленных на слух. Если звуки предъявлялись без изменения порядка, практически все дети справлялись с заданием. При предъявлении звуков «вразбивку» выполнить задание оказалось сложнее. С этим заданием не справились 3 детей.

ЗАДАНИЕ	Испытуемые (№)				
	1	2	3	4	5
Трехсложные слова, состоящие из открытых слогов без стечения согласных	3	3	3	3	3
Трехсложные слова, состоящие из открытых и закрытых слогов со стечением согласных в начале слова	3	3	3	2	2
Со стечением согласных в середине слов	2	2	3	2	3
Со стечением согласных в конце слова	2	2	2	2	2
Со стечением согласных с разным месторасположением в слове	2	2	2	2	1
Четырехсложные слова, состоящие из открытых слогов без стечения согласных	2	1	2	1	1
Четырехсложные слова, состоящие из открытых и закрытых слогов со стечением согласных в начале слова	1	1	1	1	0
Со стечением согласных в конце слова	1	0	1	0	0
Со стечением согласных с разным месторасположением в слове	1	0	1	1	1
Пятисложные слова	0	1	1	0	0
Общее количество баллов (в процентах)	17/57%	15/50%	19/63%	14/47%	13/43%

Таблица 5. Результаты обследования сформированности звукослоговой структуры слова старших дошкольников с ЗПР с ФФНР

У всех испытуемых это задание вызвало затруднение. В процессе выполнения задания дети пропускали звуки и слоги в словах. Примеры искажений: милиционер – «милицанер», космонавт – «комонавт», термометр – «теморитор», водопроводчик – «вапровочик», «дравочик», парикмахерская – «палиахская». Трехсложные слова со стечением согласных в середине слова. Примеры искажений: стрекоза – «стикоза», скворечник – «сваречник». Отмечалось нарушение звукослоговой структуры. Нарушали последовательность звуков («кавалангист») и слогов («скоровода»), добавляли звуки («аквалавангист») и слоги, заменяли звуки. Подобные ошибки были зафиксированы у всех детей.

Испытуемые (№)	Показатели в баллах							Уровень сформированности средств речевого общения
	Звукопр-е	Фонем. восприятие	Звукослов. анализ	Звуковой синтез	Звукослов. структур	Общий балл	Показатель в %	
1	11	4	6	6	17	44	54%	III
2	14	5	6	7	15	47	58%	III
3	8	4	5	6	19	42	52%	III
4	12	4	3	5	14	38	46%	IV
5	7	2	2	4	13	28	35%	IV

Таблица 6. Результаты обследования уровней сформированности звукослогового анализа и синтеза старших дошкольников с ЗПР с ФФНР

Обобщая результаты диагностики, можно сказать, что на первый уровень сформированности средств речевого общения (самый высокий) встречается у детей с нормально протекающим речевым и интеллектуальным развитием.

Второй уровень сформированности средств речевого общения свидетельствует о фонетико-фонематическом недоразвитии: нарушено звукопроизношение одной группы звуков, незначительные ошибки звукослогового анализа и синтеза, нарушение фонематического восприятия.

Третий уровень сформированности средств речевого общения свидетельствует, что нарушено звукопроизношение двух группы звуков, ошибки звукослоговой структуры слова и звукослогового анализа и синтеза.

Четвертый уровень сформированности средств речевого общения – (самый низкий) о грубом нарушении фонетико-фонематической стороны речи: нарушено звукопроизношение трех и более групп звуков, низкий уровень

звукослогового анализа и синтеза, несформированность фонематического восприятия и звукослоговой структуры слова. Они испытывают сложности при выполнении заданий, делают много ошибок или отказываются от выполнения.

Как видно из таблицы 6 из пяти испытуемых дошкольников с ЗПР, три дошкольника вышли на III уровень сформированности средств речевого общения и два дошкольника с ЗПР на IV уровень сформированности средств речевого общения. У всех этих детей фонетико-фонематическое недоразвитие речи, у них нарушено звукопроизношение, фонематическое восприятие, звукослоговая структура слова, также они испытывают затруднения в развитии звукослогового анализа и синтеза.

### **2.3 Программа коррекции ФФНР у старших дошкольников с задержкой психического развития с использованием информационно-компьютерных технологий**

Экспериментальная работа по использованию ИКТ в логопедической работе велась на базе подготовительной группы Муниципального дошкольного образовательного учреждения центра развития ребенка-детский сад № 139 города Магнитогорска в период с 01.10.2017 г. по 26.05.2018 г. Достижение эффективности в коррекционно-развивающей работе возможно за счет внедрения и использования на фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятиях информационно-компьютерных технологий, поэтому на основе программы Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной были составлены перспективное и календарное планирование работы логопеда с учетом использования информационно-компьютерных технологий в коррекционно-логопедической работе с детьми. Элементы компьютеризации

затронули как фронтальные и подгрупповые занятия, так и индивидуальную работу с каждым ребенком по постановке, автоматизации и дифференциации звуков, а также по развитию лексико-грамматических категорий речи.

Нами была разработана программа коррекции ФФНР у детей с ЗПР подготовительной группы с использованием информационно-компьютерных технологий. Занятия для детей с ФФНР проводят два – три раза в неделю на протяжении восьми месяцев. В дальнейшем полученные навыки закрепляются в домашних условиях.

Рассмотрим основные цели, задачи, направления, формы, методы коррекции ФФНР с использованием ИКТ, которые были использованы в данной программе.

Цель программы – создать условия для формирования полноценной фонетической и лексико-грамматической системы языка, развития фонематического восприятия и навыков первоначального звукового анализа и синтеза у детей с ЗПР с ФФНР с использованием ИКТ.

В процессе коррекционного процесса решаются следующие задачи:

- Раннее выявление и своевременное предупреждение речевых нарушений;
- Преодоление недостатков в речевом развитии;
- Воспитание артикуляционных навыков звукопроизношения и развитие слухового восприятия;
- Нормализация звукопроизношения и слоговой структуры слова;
- Развитие навыков звукового анализа и синтеза;
- Развитие лексико-грамматических категорий и связной речи (монологической и диалогической речи).

Достижение поставленной цели и решение задач осуществляется с учетом следующих принципов:

- Принцип природосообразности, т. е. синхронного выравнивания речевого и психического развития детей с нарушениями речи;

- Онтогенетический принцип, учитывающий закономерности

развития детской речи в норме;

- Принцип индивидуализации, учета возможностей, особенностей развития и потребностей каждого ребенка;

- Принцип признания каждого ребенка полноправным участником образовательного процесса;

- Принцип поддержки детской инициативы и формирования

познавательных интересов каждого ребенка;

- Принцип конкретности и доступности учебного материала, соответствия требований, методов, приемов и условия образования индивидуальным и возрастным особенностям детей;

- Принцип систематичности и взаимосвязи учебного материала;

- Принцип постепенности подачи учебного материала;

- Принцип концентрического наращивания информации в каждой из последующих возрастных групп во всех пяти образовательных областях;

- Принцип взаимосвязи работы над различными сторонами речи;

- Принцип обеспечения активной языковой практики.

Основные этапы программы коррекции ФФНР у старших дошкольников с ЗПР с использованием информационно-компьютерных технологий:

1 – 5 октября. Обследование детей — проводилось с использованием компьютерной презентации «Комплексное логопедическое обследование детей с ФФНР с использованием компьютера» на основе методик, предложенных Р. И. Лалаевой, Е. В. Мальцевой, А. Р. Лурия.

***Первый период обучения*** (октябрь — ноябрь).

На фронтальных логопедических занятиях изучаются наиболее легкие гласные звуки: [А], [О], [У]; и согласные звуки: [П], [Т], [К]. Последовательная отработка звуков обеспечивает поэтапность работы над фонемами и переход от более легких к более сложным по артикуляции звукам. Одновременно проводится работа по формированию фонематического восприятия. На данном этапе работы было проведено 6 фронтальных занятий с использованием мультимедиа и компьютерных логопедических игр по темам: «Звук [У]», «Звук [А]», «Звук [О]», «Звук [П]», «Звук [Т]», «Звук [К]».

***Второй период обучения*** (декабрь — февраль).

На фронтальных логопедических занятиях изучаются гласные звуки [И], [Ы], [Э], [П], [П'], [Т], [Т'], [К], [К'], [М], [М'], [Н], [Н'], [Ф], [Ф'], [Д], [Д'], [В], [В']. В словарь детей постепенно вводятся понятия «слово», «слог», «звук», «согласный звук», «гласный звук», «твердый согласный звук», «мягкий согласный звук», «предложение», «схема слова», «схема предложения». Продолжается работа по формированию фонематического слуха и восприятия, а так же работа по коррекции лексики и грамматического строя речи. Во второй период обучения было проведено 9 занятий с использованием компьютерных технологий по темам: «Звук [И]», «Звук [Ы]»,

«Звук [Э]», «Гласные звуки» (обобщение), «Звуки [М], [М']», «Звуки [Н], [Н']», «Звуки [Ф], [Ф']», «Звуки [Д], [Д']», «Звуки [В], [В']».

***Третий период обучения*** (март — май).

На фронтальных логопедических занятиях изучаются согласные звуки и проводится их дифференциация – [Б–Б'], [Г–Г'], [С–С'], [З–З'], [П–Б], [Т–Д], [К–Г], [С–З]. Закрепляются понятия «звук», «слог», «слово», «твердый и мягкий согласный звук», изучаются понятия «звонкий согласный звук», «глухой согласный звук». В третьем периоде обучения было проведено 10 занятий с использованием ИКТ по темам: «Звуки [Б–Б']», «Звуки [Г–Г']», «Звуки [С–С']», «Звуки [З–З']», «Твердые и мягкие согласные звуки» (обобщение), «Звуки [П–Б]», «Звуки [Т–Д]», «Звуки [К–Г]», «Звуки [С–З]», «Звонкие и глухие согласные звуки» (обобщение).

В течение года с каждым ребенком проводилось 2 – 3 индивидуальных занятия в неделю, одно из которых было с применением ИКТ.

На *индивидуальных* и *подгрупповых* занятиях логопед использовал следующие формы работы с применением ИКТ:

1. При проведении артикуляционной гимнастики на свистящие, шипящие, сонорные звуки использовались компьютерные презентации, что несомненно повысило мотивацию и интерес детей к занятиям. На подготовительном этапе работы над звуком при проведении артикуляционной гимнастики логопед проводит занятия перед зеркалом, предлагая ребенку при реализации движения опираться на показ взрослого и на изображение артикуляционной позы на картинках или фотографиях. Этот вид работы требует многократного повторения одних и тех же движений в течение достаточно длительного времени.

Постепенно интерес детей к этому виду работы ослабевает, и логопеду приходится преодолевать явное или скрытое сопротивление детей.

Использование в качестве опоры картинок и символов, включенных в мультимедийную презентацию, позволяет длительное время поддерживать интерес ребенка. Ребенок может сам выбрать, опираясь на символы, те упражнения, которые предлагает взрослый.

2. Для развития фонематического слуха и восприятия, звукового анализа и синтеза использовались задания компьютерной игры «Игры для Тигры», раздел «Фонематика», а также компьютерная игра «Малышам о звуках».

3. Во время постановки отсутствующих звуков у детей использовалась компьютерная игра «Игры для Тигры», раздел «Звукопроизношение».

4. Во время автоматизации поставленных звуков у детей использовались задания аудио диска «Учимся говорить правильно».

5. Во время дифференциации поставленных и автоматизированных звуков у детей использовались задания компьютерной игры «Игры для Тигры», разделы «Фонематика», а также компьютерной игры «Малышам о звуках».

6. Для пополнения словарного запаса и коррекции лексикограмматического строя речи использовались задания компьютерной игры «Игры для Тигры», раздел «Лексика».

Кроме того, подготовленные в виде мультимедийной презентации материалы по проведению артикуляционной гимнастики или автоматизации звуков были предложены родителям вместо традиционных рекомендаций. Такой способ выполнения рекомендаций логопеда вызывал интерес не только детей, но и родителей, которые более усердно стали стимулировать детей к выполнению домашнего задания.

Работа воспитателя по заданию логопеда проводилась ежедневно, один день в неделю — работа воспитателя проводилась с использованием

логопедического аудио диска «Учимся говорить правильно», компьютерных игр «Малышам о звуках» и «Игры для Тигры».

Индивидуальные и подгрупповые (2 чел.) занятия проводились в первой половине дня. Продолжительность разовой работы на компьютере для детей 6 – 7 лет составляла 10 минут (СанПиН 2.2.2.542-96 — Гигиенические условия организации учебных занятий с применением компьютеров, 1988).

Каждое занятие с использованием компьютера являлось комплексным, то есть представляло собой оптимальную комбинацию традиционных и компьютерных средств коррекционного обучения, отвечающую индивидуальным возможностям и образовательным потребностям ребенка.

Оно включало в себя 3 основных этапа:

I. Подготовительный этап. Направлен на эмоциональную и физическую подготовку ребенка к использованию компьютерных упражнений в процессе занятия в соответствии с поставленными коррекционно-образовательными задачами. Проводится гимнастика для глаз, пальчиковая гимнастика для подготовки зрительного и моторного анализаторов к работе. Ребенок вводится в проблемную ситуацию.

II. Основной этап. Решаются поставленные коррекционнообразовательные задачи, отвечающие целям занятия.

III. Заключительный этап. Необходим для совместной, а затем и самостоятельной оценки ребенком результатов деятельности, снятия эмоционального, зрительного и мышечного напряжения (физкультминутки, включающие комплекс физических и дыхательных упражнений, направленных на расслабление, лицевой и точечный массаж).

Рассмотрим подробнее задания, использованные в программы коррекции ФФНР у старших дошкольников с ЗПР с использованием информационно-компьютерных технологий.

## **I. Игры и задания на развитие фонематического слуха.**

На коррекцию и развитие фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста направлены упражнения раздела «Фонематика» компьютерной программы «Игры для Тигры». Упражнения модуля «Звуки» позволяют работать над развитием неречевого слухового гнозиса, являющегося основой для формирования и развития фонематического слуха. Коррекционная работа с их использованием направлена на преодоление слуховой агнозии у дошкольников. Работа по развитию неречевого слухового гнозиса проводится в следующей последовательности:

- развитие слухового внимания, определение и дифференциация звучания музыкальных инструментов;
- определение и дифференциация звучания голосов животных;
- дифференциация звучания одного и того же звука с различной интонационной и эмоциональной окраской.

Для этого используются 7 компьютерных упражнения:

**1. Упражнение «Музыка».** Позволяет развивать слуховой гнозис на основе звучания музыкальных инструментов, а также слуховое и зрительное внимание и восприятие.

*Ход игры:* Ребенку предлагается прослушать звучание представленных музыкальных инструментов. Для привлечения зрительного и слухового внимания ребенка в момент звучания их изображение выделяется на экране подсвеченным контуром. Таким образом, достигается визуализация аудиоинформации, предоставляемой с помощью компьютера. Затем звучит один из музыкальных инструментов (последовательность звучания произвольная и задается программой). В процессе выполнения задания ребенок должен определить, какой инструмент прозвучал в настоящий

момент. Если задание выполнено правильно, то тигренок хвалит ребенка и в подтверждение правильного выбора контур изображения подсвечивается.

Если задание не выполнено, то тигренок советует повторить попытку.

**2. Упражнение «Цирк».** Позволяет развивать неречевой слуховой гнозис на основе звучания голосов животных, слуховое и зрительное внимание и восприятие.

*Ход игры:* выполнения задания аналогичны предыдущему.

**3. Упражнение «Звук [А]».** Позволяет развивать неречевой слуховой гнозис, работать над интонационной выразительностью речи.

*Ход игры:* Ребенку предлагается прослушать как произносится звук [А] разными людьми в разных жизненных ситуациях. Для привлечения зрительного и слухового внимания ребенка в момент звучания их изображение выделяется на экране подсвеченным контуром. Затем звучит один из вариантов, который нужно определить ребенку (последовательность звучания произвольная и задается программой).

**4. Упражнение «Звук [О]»** – аналогично предыдущему упражнению.

Модуль «Слова» в разделе «Фонематика» направлен на развитие у дошкольников способности выделения заданного звука на материале слов.

**5. Упражнение «Звуковые часы»** позволяет работать над формированием понимания смыслоразличительных признаков фонем на материале слов-паронимов, расширением пассивного словаря.

*Ход игры:* При запуске упражнения стрелка на циферблате звуковых часов приходит в движение, а затем останавливается на одной из картинок. Их выбор производится программой последовательно, но при необходимости логопед может выбрать желаемую картинку, наведя на нее указатель и нажав левую клавишу «мыши». Далее в окошках правой части экрана появляются три картинки, одна из которых является парной для выпавшей. Ребенку

необходимо выбрать картинку, название которой является парным по звучанию для выпавшей: например «коса – коза», «мышка – мишка». При правильном выполнении задания тигренок хвалит ребенка, и стрелка часов движется дальше. При неправильном — тигренок просит попробовать еще раз. При этом дается 2 попытки исправить ошибку.

**6. Упражнение «Четвертый лишний»** позволяет работать над развитием способности выделения заданного звука на материале слов, содержащих оппозиционные звуки, по принципу его наличия (отсутствия) в слове, может использоваться на этапе автоматизации звуков. В процессе выполнения заданий данного упражнения ребенку необходимо произвести операцию классификации слов по заданному признаку, что способствует развитию словесно-логического мышления у детей. В программе предусмотрена возможность работы со звуками в трех режимах: с твердым звуком, с мягким звуком, совместно с твердым и мягким звуками.

*Ход игры:* Ребенок должен указать, какая из предложенных картинок лишняя, то есть не содержит заданный звук. В упражнении присутствуют задания на звуки [С], [З], [Ц], [Ш], [Щ], [Ж], [Ч], [Л], [Р]. Если задание выполнено верно, тигренок хвалит ребенка, выбранная картинка обводится цветной рамкой, и в качестве сюрприза в левой части экрана появляется орешек. Если задание выполнено неверно, то тигренок подбадривает ребенка и в левой части экрана появляется скорлупа от орешка. Ряд орешков и скорлупок является оценочной шкалой и указывает количество правильных и неправильных ответов.

Модуль «Анализ» позволяет организовать работу по формированию и развитию навыков звукового анализа у детей старшего дошкольного возраста, коррекции звукопроизношения на этапе автоматизации дефектных звуков,

подготовке дошкольников к обучению грамоте, развитию словесно-логического мышления.

**7. Упражнение «Поезд»** позволяет работать над формированием и развитием навыков звукового анализа, а также автоматизацией звуков речи в словах.

*Ход игры:* Задания упражнения направлены на определение положения (места) звука в слове по отношению к другим звукам (в начале, в середине, в конце слова). Ребенку необходимо определить, в какой части слова находится заданный звук и поместить картинку в соответствующее окошко вагона. По мере выполнения задания, количество картинок, отнесенных к данной группе, отображается индикаторами — квадратиками, находящимися под соответствующим окошком.

## **II. Игры и упражнения на развитие операций звукового анализа и синтеза.**

Для развития операций звукового анализа и синтеза в старшей логопедической группе использовались компьютерные упражнения логопедической презентации «Малышам о звуках».

**1. Игра «Узнай первый звук»** – направлена на дифференциацию гласных и согласных звуков.

*Ход игры:* На экране представлены картинки: кот, эскимо, бутылка, арбуз, гусь, утюг, овощи, ваза. Ребенку дается задание: «Что нарисовано на картинке? Назови первый звук слова. Попробуй протянуть первый звук. Если звук тянется – он гласный, нажми красный квадрат. Если звук не тянется, значит он согласный, нажми синий квадрат». Если ребенок правильно выполняет упражнение — мультипликационный герой Тигруля его хвалит, если нет — советует повторить еще раз.

**2. Игра «Узнай последний звук»** – направлена на определение последнего звука в слове: гласного или согласного.

*Ход игры:* На экране представлены картинки: жираф, капуста, слон, часы, тапки, рак, стул, ножницы. Ребенку дается задание: «Что нарисовано на картинке? Назови последний звук слова. Попробуй протянуть последний звук. Если звук тянется – он гласный, нажми красный квадрат. Если звук не тянется, значит он согласный, нажми синий квадрат». Если ребенок правильно выполняет задание — мультипликационный герой Дональд хвалит его, если нет — советует повторить еще раз.

**3. Игра «Из каких звуков состоит слово»** – направлена на развитие звукового анализа слов и формирование умения составлять схему слова.

*Ход игры:* На экране представлены три картинки: дом, рак, шарф. Под каждой картинкой даны три схемы этого слова, одна из которых правильная. Ребенку дается задание: «Что нарисовано на картинке? Назови по порядку звуки этого слова. Выбери правильную схему слова, нажав на нее. Назови все гласные звуки слова. Почему эти звуки гласные? Назови согласные звуки слова. Почему эти звуки согласные?» Если ребенок правильно выполняет задание — мультипликационный герой Дональд хвалит его, если нет — советует повторить еще раз.

**4. Игра «Посчитай звуки в слове»** – направлена на развитие звукового анализа слов, умение определить количество и последовательность звуков в слове.

*Ход игры:* На экране представлены картинки: шапка, лиса, корова, сапоги, сова, жираф. Под каждой картинкой имеются цифры: 4, 5, 6. Ребенку необходимо посчитать количество звуков в слове и нажать соответствующую цифру. Как дополнительное задание возможно обсудить вопрос: «Есть ли слова с одинаковым количеством звуков?» Если ребенок справляется с заданием, то мультипликационный герой Пятачок хвалит его, если нет — советует не огорчаться и попробовать еще раз.

**5. Игра «Твердые и мягкие согласные звуки»** – направлена на развитие умения дифференцировать твердые и мягкие согласные звуки друг от друга; определять первый звук в слове.

*Ход игры:* На экране нарисованы картинки: часы, шарф, щетка, зонт, белка, цветок, жук, дятел. Ребенку дается задание: «Что нарисовано на картинке? Назови первый звук слова. Если первый согласный звук слова твердый, нажми на синий квадрат. Если первый согласный слова мягкий, нажми на зеленый квадрат». Если ребенок правильно выполняет задание — то мультипликационный герой Микки Маус хвалит его, если нет — советует повторить еще раз.

**6. Игра «Найди звук»** – направлена на развитие звукового анализа, умение находить заданный звук в слове, на дифференциацию твердого и мягкого согласного звука.

*Ход игры:* На экране представлены картинки: книга, носки, снеговик, диван, апельсин, веник, олень, малина. Ребенку дается задание: «Что нарисовано на картинке? Определи, есть ли в этом слове звук [Н] или [Н’]. Если в слове звук [Н] нажми на квадрат синего цвета. Если в слове звук [Н’] – на квадрат зеленого цвета». Если ребенок правильно справляется с заданием, то мультипликационный герой Утенок Дак хвалит его, если нет — советует повторить еще раз.

**7. Игра «Звонкие и глухие согласные»** – направлена на дифференциацию звонких и глухих согласных.

*Ход игры:* На экране представлены картинки: лампочка, флаг, ветка, ваза, черепаха, гусеница, тарелка, кубики. Ребенку дается задание: «Что нарисовано на картинке? Назови первый звук слова. Если согласный звук звонкий, то нажми на квадрат, в котором нарисован звоночек, если согласный звук глухой нажми на пустой квадрат». Если ребенок справляется, то

мультипликационный герой цыпленок Цыпа хвалит его, если ошибается — просит повторить еще раз.

**8. Игра «Вспомни гласные звуки»** – направлена на дифференциацию гласных и согласных звуков, на умение определять первый звук в слове.

*Ход игры:* На экране представлены картинки: бабочка, ананас, пирамидка, эскимо, иголка, утюг, шар, стул, овощи. Ребенку дается задание: «Вспомни и назови гласные звуки. Выбери картинки, названия которых начинаются с гласных звуков. А какой из гласных звуков не бывает в словах первым?» Если ребенок правильно выполняет задание, то мультипликационный герой мышонок Джерри хвалит его, если нет — советует повторить еще раз.

### **III. Игры и упражнения, используемые на этапе постановки звуков.**

На этапе постановки звуков используется раздел «Звукопроизношение» компьютерной программы «Игры для Тигры». Упражнение этого раздела способствуют проведению коррекционной работы, направленной на преодоление следующих дефектов произношения: межзубного сигматизма свистящих, бокового сигматизма свистящих, губно-зубного ламбдацизма, межзубного ламбдацизма, губно-зубного сигматизма шипящих, бокового сигматизма шипящих, произношения шипящих из нижнего положения, велярного ротацизма одноударного произношения звука [Р]. Программа «Игры для Тигры» позволяет работать над формированием правильных артикуляционных укладов в двух режимах:

мультипликационном и схематичном. Для более детального и полного изучения положения органов артикуляции при произношении заданных звуков предусмотрена возможность смены мультипликационного изображения артикуляции звуков на изображение профилей артикуляции. Начинаем работу с

мультипликационного варианта, а затем переходим к схематичному изображению. Смена режима работы в пределах одного упражнения постепенно формирует у ребенка представления о правильном положении органов артикуляции при произношении данного звука. В процессе работы с упражнениями данного блока ребенок оценивает положение органов артикуляции при произнесении изучаемого звука, а с помощью логопеда определяет, как добиться правильной артикуляции, и воспроизвести ее. IV.

#### **Игры и упражнения, используемые на этапе автоматизации звуков.**

На этапе автоматизации нарушенных в произношении звуков использовался аудиодиск «Учимся говорить правильно», где ребенок вслед за диктором должен повторить звуки, слоги, слова, чистоговорки и предложения. Этап постановки звуков занимает очень часто довольно длительный срок, поэтому интерес ребенка к занятиям быстро падает. Использование компьютерного диска, а также магнитофона, помогло заинтересовать детей, повысить их мотивацию к занятиям, а также уменьшило по времени этап автоматизации звуков.

Кроме этого, на этапе автоматизации звуков использовались упражнения из логопедической программы «Игры для Тигры»:

**1. Игра «Четвертый лишний» из блока «Фонематика» (модуль «Слова»).** Игра позволяет работать над развитием способности выделения заданного звука на материале слов, содержащих оппозиционные звуки, по принципу его наличия (отсутствия) в слове, над автоматизацией заданного звука. Программой предусмотрена возможность выбора предъявляемого иллюстрационного материала и содержащихся в названиях картинок звуков не только по способу и месту образования, но и по принципу твердости/мягкости. При нарушении дифференциации твердых и мягких звуков предъявляемый

материал не должен содержать смешиваемые звуки. Для этого в программе предусмотрена возможность работы со звуками в трех режимах: с твердым звуком, с мягким звуком, совместно и с твердым, и с мягким звуками.

*Ход игры:* Ребенок должен указать, какая из предложенных картинок лишняя, то есть не содержит заданный звук. Если задание выполнено верно, то тигренок хвалит ребенка, выбранная картинка обводится цветной рамкой, и в качестве сюрприза в левой части экрана появляется орешек. Если задание выполнено неверно, то тигренок подбадривает ребенка и в левой части экрана появляется скорлупа от орешка. Ряд орешков и скорлупок является оценочной шкалой и указывает количество правильных и неправильных ответов.

**2. Игра «Поезд» из блока «Фонематика» (модуль «Анализ»).** Игра позволяет работать над формированием и развитием навыков звукового анализа, а также над автоматизацией звуков речи в словах.

*Ход игры:* Задания упражнения направлены на определение положения (места) звука в слове по отношению к другим (в начале, в середине, в конце слова). Ребенку необходимо определить, в какой части слова находится заданный звук и поместить картинку в соответствующее окошко вагона. По мере выполнения задания, количество картинок, отнесенных к данной группе, отображается индикаторами-квадратиками, находящимися под соответствующими окошком. По окончании выполнения задания программой предусмотрена возможность дополнительного просмотра распределенных картинок, что дает возможность дополнительной проработки задания.

## **V. Игры и упражнения, используемые на этапе дифференциации звуков.**

На этапе дифференциации пар звуков [С] – [З], [Ш] – [Ж], [С] – [Ш], [З] – [Ж], [Р] – [Л], [С] – [Ц], [Ч] – [Щ] использовались упражнения из логопедической программы «Игры для Тигры»

### **1. Игра «Животные» из блока «Фонематика» (модуль «Слова»).**

Игра позволяет работать над развитием способности выделения заданного звука на материале слов, расширением объема пассивного словаря по теме «Животные» и над дифференциацией смешиваемых в произношении звуков.

*Ход игры:* Ребенку необходимо распределить предлагаемые картинки на 2 группы в соответствии с признаком наличия или отсутствия заданных звуков, близких по способу и месту образования. Перед началом упражнения необходимо выбрать иллюстрационный материал по признаку наличия определенных звуков [С] – [Ш], [З] – [Ж], [Л] – [Р], которые собираетесь дифференцировать. Картинки с изображениями животных необходимо распределить по соответствующим домикам.

### **2. Игра «Одежда» из блока «Фонематика» (модуль «Слова»).**

Игра позволяет работать над развитием способности выделения заданного звука на материале слов, расширением пассивного словаря ребенка по теме «Одежда», над дифференциацией смешиваемых в произношении звуков.

*Ход игры:* В процессе выполнения задания ребенку необходимо произвести операцию дифференциации и классификации предъявляемых картинок и распределить их на 2 группы в соответствии с признаком наличия или отсутствия 2 заданных звуков, близких по способу и месту образования. Задание выполняется аналогично предыдущему.

## **VI. Игры и упражнения, используемые для пополнения словарного запаса и коррекции грамматического строя речи.**

Упражнения раздела «Лексика» компьютерной программы «Игры для Тигры» направлены на преодоление недостатков языкового развития дошкольников с ФФНР. Они помогают работать над расширением пассивного словаря, формированием и развитием структуры значения слова, введением

слова в систему лексических связей, формированием грамматического значения слова, развитием коммуникативных навыков.

**1. Упражнение «Разложи предметы»** направлено на обогащение и структурирование словаря имен существительных, усвоение лексикосемантического значения обобщающих слов, способности классификации предметов по категориям.

*Ход игры:* Ребенку предлагается разложить предметы по шкафам. В процессе выполнения задания он должен распределить предлагаемые предметные картинки на две группы (овощи – фрукты, дикие животные – домашние животные, насекомые – птицы, цветы – деревья, рабочие инструменты – музыкальные инструменты, посуда – мебель, обувь – одежда, строительная техника – пассажирский транспорт). Если задание выполнено верно, тигренок хвалит ребенка, если — нет, то советует повторить еще раз.

**2. Упражнение «Четвертый лишний»** направлено на обогащение словаря имен существительных, усвоение лексико-семантического значения обобщающих слов, способности классификации предметов по категориям, операции обобщения и исключения.

*Ход игры:* Из четырех картинок ребенку предлагается выбрать и исключить одну лишнюю (лексические темы те же, что и в упражнении «Разложи предметы»). Если задание выполнено верно, то тигренок хвалит ребенка, и выбранная картинка обводится цветной рамкой. В качестве сюрприза в левой части экрана появляется вишенка. Если задание выполнено не верно, то тигренок подбадривает ребенка и в левой части экрана появляется вишневая косточка. Ряд вишенок и косточек является оценочной шкалой и указывает количество правильных и неправильных ответов.

**3. Упражнение «Найди четвертого»** – направлено на обогащение словаря имен существительных, усвоение лексико-семантического значения

слов, развитие способности классификации предметов по категориям, операций обобщения и дополнения.

*Ход игры:* Ребенку предлагается построить башенку из кубиков, но так, чтобы картинки на кубиках относились к одной тематической группе. Для этого во время выполнения задания ему необходимо дополнить смысловой ряд, подобрав кубик с подходящей картинкой. Для осуществления выбора в нижней части экрана расположены изображения трех кубиков с картинками, одна из которых дополняет смысловой ряд. При правильном выполнении задания выбранная картинка – кубик занимает свое место в смысловом ряду, и башня из кубиков строится. При неправильном — тигренок советует попробовать еще раз.

**4. Упражнение «Признаки»** – позволяет работать над усвоением лексической валентности слов (имен прилагательных), структурной организацией словаря ребенка. В ходе упражнения ребенку предлагается выбрать и указать предметы, обладающие заданным признаком. В процессе выполнения задания рекомендуется составить словосочетания с использованием имен прилагательных и имен существительных («большое дерево», «большой слон» и т. д.) и произвести выбор необходимых картинок. Если задание выполнено верно, то выбранная картинка соединится с центральной цветной веревочкой и тигренок похвалит ребенка. Если задание выполнено неверно, он советует повторить попытку. В результате ключевая картинка соединяется с несколькими полярными. Таким образом, на экране компьютера визуализируется связь ядерного слова с полярными, при этом структурируется и активизируется словарь ребенка по теме «Признаки» по противопоставленным категориям (сладкое – горькое, большое – маленькое, и т. д.), формируется умение построения и использования в речи простых грамматических конструкций.

В ходе логопедической работы на протяжении 2017 – 2018 учебного года с каждым ребенком в среднем было проведено 85 занятий, из них с использованием ИКТ – 35, что составляет более 40 % от общего числа занятий.

Использование в коррекционно-образовательном процессе компьютерных технологий способствовало формированию четкости и разборчивости речи, нормализации звукопроизношения, коррекции и развитию неречевого и речевого слухового гнозиса, формированию и развитию звукового анализа и синтеза и фонематических процессов, коррекции лексико-грамматических компонентов речи.

#### **2.4 Оценка эффективности программы коррекции ФФНР у старших дошкольников с задержкой психического развития с использованием информационно-компьютерных технологий**

После проведения программы коррекции ФФНР старших дошкольников с ЗПР с использованием информационно-компьютерных технологий, был сделан второй контрольный срез, с целью выявления динамики развития звукослогового анализа и синтеза у старших дошкольников с ЗПР с ФФНР, который по своей структуре был аналогичен первому контрольному срезу. После чего был проведен сравнительносопоставительный анализ результатов первого и второго контрольных срезов.

Анализ результатов показал динамику развития звукослогового анализа и синтеза старших дошкольников с ЗПР. Результаты сопоставительного анализа представлены в таблицах 7 – 12.

Испытуемые	Группы звуков			Общее кол-во баллов	Общее кол-во баллов
			Сонорные		

(№)	Свистящие	Шипящие	[Р]	[Р']	[Л]	[Л']	Остальные звуки	(в %) до эксперимента	(в %) после эксперимента
1	1	3	0	0	2	3	3	11/52%	12/57%
2	2	3	1	2	3	3	3	14/66%	17/80%
3	3	3	0	0	1	1	3	8/38%	11/52%
4	3	2	0	0	3	3	3	12/57%	14/67%
5	1	1	0	1	1	2	3	7/33%	9/43%

Таблица 7. Динамика показателей звукопроизношения старших дошкольников с ЗПР с ФФНР

Как видно из таблицы 7, у детей остаются нарушения звукопроизношения. Также самым распространенным у детей остаются нарушения произношения группы сонорных звуков, шипящих и свистящих. При постоянных логопедических занятиях наблюдается тенденция к улучшению. Полиморфное нарушение звукопроизношения, при котором часть звуков не автоматизирована, остальные смешиваются в произношении, наблюдалась у всех испытуемых. Это, по всей видимости, обусловлено существованием нечетких артикуляторных образов, которая приводит к стиранию граней между слуховыми дифференциальными признаками звуков. Таким образом, создается помеха для их различения. Полученные результаты свидетельствуют о сложности выработки дифференцировок. Полученные результаты обследования состояния звукопроизношения у детей с фонетикофонематическим недоразвитием в первую очередь являются настораживающими в плане прогнозирования успешности овладения детьми грамотой, в частности чтением и письмом.

Испытуемые (№)	Задания				
	Воспроизведение пар слогов в обратной последовательности	Различение согласных звуков в словах	Различение согласных звуков в слогах	Общее кол-во баллов (в %) до эксперимента	Общее кол-во баллов (в %) после эксперимента
1	3	2	2	4/44%	7/78%
2	3	2	2	5/55%	7/78%
3	1	3	2	4/44%	6/67%

4	2	2	1	4/44%	5/56%
5	1	1	2	2/22%	4/44%

Таблица 8. Динамика показателей состояния фонематического восприятия старших дошкольников с ЗПР с ФФНР

Из таблицы 8 видно, что фонематическое восприятие у детей все еще не достаточно сформировано, и остаются ошибки при выполнении заданий. При выполнении задания на произнесение слогов в определенной последовательности, с ним справились дети под № 1 и 2, остальные дети допускали следующие ошибки: уподобление второго члена пары звуков – первому, нарушали порядок воспроизведения слогов, пропускали слоги.

При выполнении задания на различение согласных звуков различной степени акустической и артикуляторной противопоставленности в слова на высокую оценку выполнил дошкольник под № 3, остальные дети допускали ошибки.

Испытуемые (№)	Задание					
	Выделение звука на фоне слова	Выделение первого, последнего звука в слове	Определение последовательности и количества звуков в слове	Определение последовательности звука по отношению к др. звукам	Общее количество баллов (в %) до эксперимента	Общее количество баллов (в %) после эксперимента
1	2	2	1	1	6/50%	9/75%
2	1	1	2	2	6/50%	7/58%
3	2	1	1	1	5/42%	8/67%
4	1	1	0	1	3/25%	6/50%
5	0	0	1	1	2/17%	6/50%

Таблица 9. Динамика показателей сформированности звукослогового анализа старших дошкольников с ЗПР с ФФНР

Анализ данной серии заданий показал, что дошкольники под № 2 и № 3 стали лучше выделять первый и последний звук в слове. Достаточно сложным для испытуемых остается выполнение полного анализа слов, т. е. определение последовательности и количества звуков. Причем большинство ошибок имело место при определении последовательности звуков в словах.

Характерной ошибкой для всех детей явилось пропуск гласных звуков

(пример, в слове «дом» 1-й звук [Д], 2-ой звук [М]). При анализе слова «кошка» дети опускали согласную [Ш] или [К] в середине слова. Еще одной характерной ошибкой было перечисление слогов вместо звуков (пример, «луна» 1-ый звук «лу», 2-ой «на»). При определении количества звуков тоже допускалось, множество ошибок. Если ребенок слово «дом» разложил на звуки [Д] и [М], то количество звуков будет им определено ошибочно. Но зачастую, дети число звуков определяли наугад пример, слово «сыр» разложили на звуки [С], [Р], на вопрос, о количестве звуков в этом слове отвечали: «три».

Проанализировать односложное слово, разложить его на звуки и определить их число было доступно всем дошкольникам с ЗПР, а двухсложные слова без стечения и двухсложное слово со стечением смогли проанализировать старшие дошкольники №1, 2 и 5.

Испытуемые (№)	Задание				
	Односложные слова	Сложные слова со стечением согласных	Сложные слова без стечения согласных	Общее кол-во баллов (в %) до эксперимента	Общее кол-во баллов (в %) после эксперимента
1	3	1	2	6/67%	7/78%
2	3	2	2	7/78%	9/100%
3	3	1	2	6/67%	8/89%
4	3	1	1	5/56%	7/78%
5	3	0	1	4/44%	6/67%

Таблица 10. Динамика показателей сформированности звукового синтеза старших дошкольников ЗПР с ФФНР

Из таблицы 10 видно, что при выполнении задания синтезировать из звуков слова, при выполнении задания с односложными словами затруднений у детей они не вызвали. Дети испытывали трудности в двухсложных словах со стечением и без стечения согласных. Они допускали следующие ошибки: перестановки слогов в двухсложном слове (например, «рука», дети называют «кару») или же получали совершенно другие слова (например, «папа» вместо «лапа», «утка» вместо «рука»).

ЗАДАНИЕ	Испытуемые (№)				
	1	2	3	4	5
Трехсложные слова, состоящие из открытых слогов без стечения согласных	3	3	3	3	3
Трехсложные слова, состоящие из открытых и закрытых слогов со стечением согласных в начале слова					
Со стечением согласных в середине слов	3	2	3	2	2
Со стечением согласных в конце слова	3	2	3	2	2
Со стечением согласных с разным месторасположением в слове	2	2	2	2	1
Четырехсложные слова, состоящие из открытых слогов без стечения согласных	1	2	2	1	2
Четырехсложные слова, состоящие из открытых и закрытых слогов со стечением согласных в начале слова	2	2	2	2	0
Со стечением согласных в конце слова	2	1	2	1	1
Со стечением согласных с разным месторасположением в слове	1	1	1	0	0
Пятисложные слова	0	0	1	0	0
Общее количество баллов (в %) 1 срез	17/57%	15/50%	19/63%	14/47%	13/43%
Общее количество баллов (в %) 2 срез	20/67%	18/60%	22/73%	16/53%	14/47%

Таблица 11. Динамика показателей сформированности звукослоговой структуры слова старших дошкольников с ЗПР с ФФНР

Исследования показали, что у старших дошкольников с ФФН остаются проблемы сформированности звукослоговой структуры слов. После проведения повторного эксперимента и предъявления детям тех же слов было сделано заключение, что с произнесением трехсложных слов различной категории у детей почти не возникало проблем, но четырехсложные и пятисложные слова пока остаются сложны для воспроизведения и дети допускают

следующие ошибки: нарушение последовательности звуков и слогов, добавляли звуки и слоги, заменяли их.

№ исп.	Показатели в баллах								Уровень сформированности средств речевого общения
	Звуко пр-е	Фонем. восприятие	Звукослогов. анализ	Звуковой синтез	Звукословов. структура	Общий балл	Показатель в % до эксперимента	Показатель в % после эксперимента	
1	12	7	9	7	20	55	54%	68%	II
2	17	7	7	9	18	58	58%	72%	II
3	11	6	8	8	22	55	52%	68%	II
4	14	5	6	7	16	48	46%	59%	III
5	9	4	6	6	14	39	35%	48%	IV

Таблица 12. Динамика показателей развития звукослогового анализа и синтеза старших дошкольников с ЗПР с ФФНР

Как видно из таблицы 12, после апробации программы коррекции ФФНР у старших дошкольников с ЗПР с использованием информационнокомпьютерных технологий, возросли все показатели речевых проб и старшие дошкольники под № 1, 2, 3 перешли с низкого на средний уровень сформированности средств речевого общения; старший дошкольник под № 4 перешел с очень низкого на низкий уровень сформированности средств речевого общения; старший дошкольник под № 5 пока остается на очень низком уровне сформированности средств речевого общения, но у него прослеживается динамика формирования звукослогового анализа и синтеза.

У детей значительно улучшилось фонематическое восприятие, артикуляционная моторика, звукопроизношение, слоговая структура слова.

Сравнение результатов, полученных на основе внедрения программы коррекции ФФНР у старших дошкольников с ЗПР с использованием информационно-компьютерных технологий, позволяет выявить и оценить, с одной стороны, общее состояние звукослогового анализа и синтеза, а с другой – какой компонент, участвующих в его формировании, недостаточно сформирован и какие факторы обусловили задержку его развития.

Зная предпосылки, необходимые для формирования звукослогового анализа и синтеза, можно определить ранние признаки, задерживающие его развитие, что позволит своевременно предупредить нарушения письма и чтения у детей.

Приведем показатели динамики развития по каждому испытуемому в отдельности на диаграммах 1 – 5.

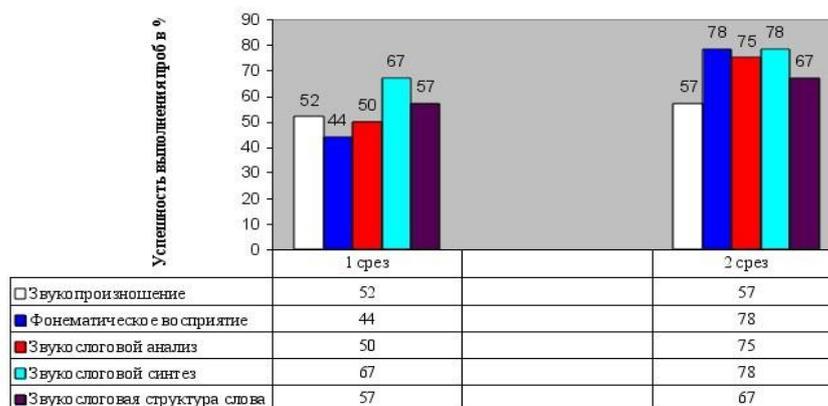


Рисунок 1. Динамика показателей развития звукослогового анализа и синтеза обследуемого № 1

Из диаграммы № 1 видно, что у обследуемого № 1 после проведения с ним коррекционно-логопедической работы у него улучшилось звукопроизношение на 5%, фонематическое восприятие на 34%,

звукослоговой анализ на 25%, звукослоговой синтез на 11% и звукослоговая структура слова на 10%.

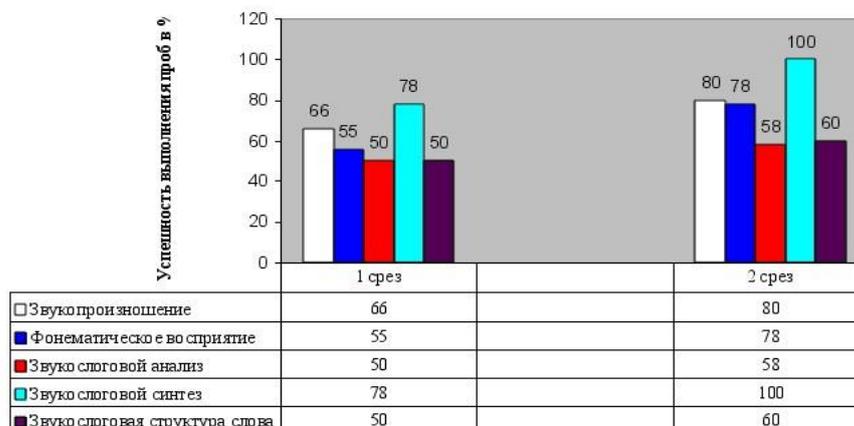


Рисунок 2. Динамика показателей развития звукослогового анализа и синтеза обследуемого № 2

Из диаграммы № 2 видно, что у обследуемого № 2 после проведения с ним коррекционно-логопедической работы у него улучшилось звукопроизношение на 14%, фонематическое восприятие на 23%, звукослоговой анализ на 8%, звукослоговой синтез на 22% и звукослоговая структура слова на 10%.

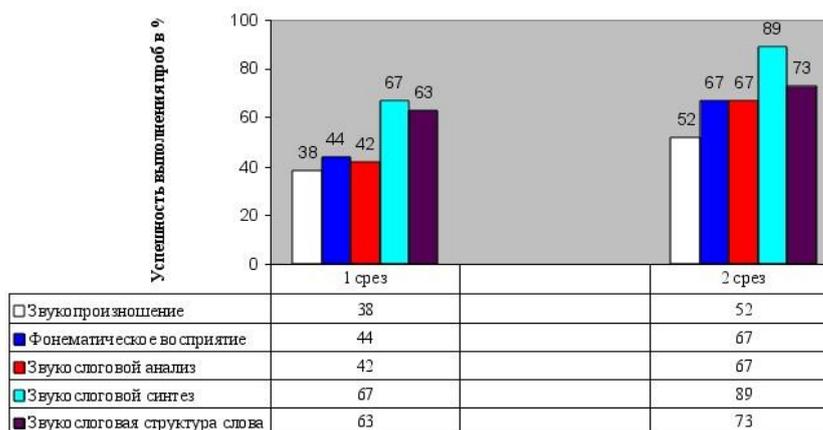


Рисунок 3. Динамика показателей развития звукослогового анализа и синтеза обследуемого № 3

Из диаграммы № 3 видно, что у обследуемого № 3 после проведения с ним коррекционно-логопедической работы у него улучшилось звукопроизношение на 14%, фонематическое восприятие на 23%, звукослоговой анализ на 25%, звукослоговой синтез на 22% и звукослоговая структура слова на 10%.

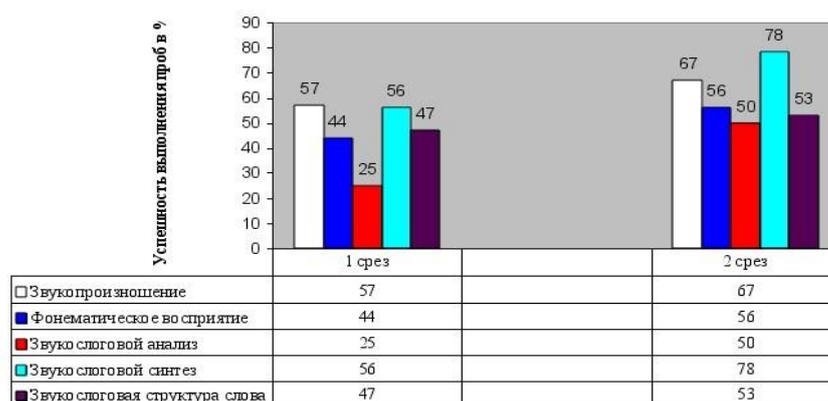


Рисунок 4. Динамика показателей развития звукослогового анализа и синтеза обследуемого № 4

Из диаграммы № 4 видно, что у обследуемого № 4 после проведения с ним коррекционно-логопедической работы у него улучшилось звукопроизношение на 10%, фонематическое восприятие на 12%, звукослоговой анализ на 25%, звукослоговой синтез на 22% и звукослоговая структура слова на 6%.

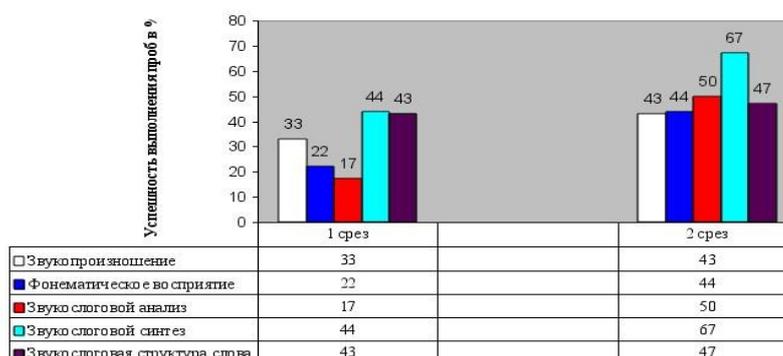


Рисунок 5. Динамика показателей развития звукослогового анализа и синтеза обследуемого № 5

Из диаграммы № 5 видно, что у обследуемого № 5 после проведения с ним коррекционно-логопедической работы у него улучшилось звукопроизношение на 10%, фонематическое восприятие на 22%, звукослоговой анализ на 33%, звукослоговой синтез на 23% и звукослоговая структура слова на 4%.

## **Выводы по главе 2**

1. С целью изучения особенностей формирования звукослогового анализа и синтеза у старших дошкольников с ЗПР с ФФНР было проведено экспериментальное исследование уровня сформированности звукослогового анализа и синтеза у детей данной категории.

Нами была сформирована экспериментальная группа старших дошкольников из пяти человек в возрасте 6 лет.

В основу экспериментальной работы была проведена синтезированная методика Р. И. Лалаевой, Е. В. Мальцевой, А. Р. Лурия;

2. Исследование показало наличие у детей экспериментальной группы с фонетико-фонематическим нарушением затруднения в звукослововом анализе и синтезе. Наиболее трудным для детей с ФФНР оказались выделение звука (в начале, середине или конце слова), особенно в слабых позициях; ошибались в подсчете количества звуков в слове и назывании их последовательности; называли вместо звука слога, а также пропуски и перестановки звуков.

У детей с ФФН нарушен звукослоговой анализ и синтез: несформированность действия по выделению последовательного порядка звуков в слове и умение самостоятельно определять звуковые элементы последнего (позицию звука в слове, выделение звуковых отношений и т. д.).

Дети допускают значительное количество ошибок в определении порядка звуков в слове; пропуск отдельных звуков, добавление лишних, перестановка слогов и звуков, замена некоторых из них.

Большинство детей выполнили задания на низком уровне (3 ребенка), остальные два на очень низком уровне;

3. На основе полученных данных проведенного нами исследования звукослогового анализа и синтеза у старших дошкольников с ФФНР мы разработали программу коррекции ФФНР с использованием информационнокомпьютерных технологий, мы выделили основные направления коррекционной работы:

- 1) Формирование фонематического восприятия и умения

дифференцировать звуки при восприятии на слух и в произношении;

- 2) Формировать умение выделять в многообразии звуков речи фонемы характерные для данного языка;

- 3) Обучать устанавливать точное место каждого звука в слове, т. е. вычленять звуки в той последовательности, в которой они находятся в слове.

Для реализации основных направлений были подобраны специальные приемы и упражнения с использованием информационно-компьютерных технологий.

По предложенной нами программе коррекции ФФНР с использованием информационно-компьютерных технологий, направленной на преодоление недостатков звукослогового анализа и синтеза, была проведена логопедическая работа со старшими дошкольниками, имевших (по заключению ПМПК) фонетико-фонематическое нарушение речи;

4. После апробации программы коррекции ФФНР, был сделан второй контрольный срез, с целью выявления динамики развития звукослогового

анализа и синтеза у старших дошкольников с ФФНР, который по своей структуре был аналогичен первому контрольному срезу. После чего был проведен сравнительно-сопоставительный анализ результатов первого и второго контрольных срезов.

Анализ результатов показал динамику развития звукослогового анализа и синтеза у старших дошкольников с ЗПР:

- 1) Улучшение показателей фонематического восприятия, звукопроизношения;
- 2) Повышение уровня сформированности действия по выделению последовательности звуков в слове и умения сознательно и правильно ориентироваться в его звуковых элементах;
- 3) Умение свободно и сознательно ориентироваться в звукослововом составе, что предполагает определенный уровень развития фонематических представлений;
- 4) Повышение самостоятельности при выполнении заданий на формирование звукослогового анализа и синтеза.

Таким образом, в ходе целенаправленного обучения дети с ФФН овладевают звукослововым анализом и синтезом. Большое внимание следует уделять сформированности действия по выделению последовательного порядка звуков в слове и умению самостоятельно определять звуковые элементы последнего (позицию звука в слове, выделение звуковых элементов и т. д.). Важно установить и проанализировать именно те трудности, с которыми сталкивается ребенок в процессе звукослогового анализа и синтеза.

Анализ данных второго контрольного среза показал, что испытуемые выполнили задания на формирование звукослогового анализа и синтеза на среднем, низком и очень низком уровне, в то время как до проведения

коррекционно-логопедической работы (первый контрольный срез) дети выполняли эти же задания на низком и очень низком уровне.

## Заключение

С учетом постоянного увеличения числа старших дошкольников с фонетико-фонематическим нарушением речи проблема формирования у них звукослогового анализа и синтеза занимает важнейшее место в логопедии, а вопрос о методах их развития и коррекции с использованием информационно-компьютерных технологий остается одним из самых актуальных.

Магистерская диссертация состоит из двух глав: теоретической и практической.

В первой теоретической главе, на основе психолого-педагогической и методической литературы осуществлен анализ ФФНР у старших дошкольников с ЗПР.

Установлено, что недостатки произношения у детей часто сопровождаются затруднениями в анализе звукослогового состава слова: они с трудом выделяют звуки из анализируемого слова, не всегда достаточно четко дифференцируют на слух выделенный звук, смешивают его с акустически парным, не могут сравнить звуковой состав слов, отличающихся только одним звуком, и т. д.

Недостатки произношения и различения звуков — фонетикофонематическое и фонематическое недоразвитие (ФФН и ФН), обуславливающие затруднения в овладении чтением и письмом, наряду с фонетическим дефектом являются самыми распространенными у старших дошкольников с ЗПР.

Устранение дефектов речи невозможно без специальной коррекции фонематического восприятия. Без умения четко дифференцировать на слух фонемы родного языка невозможно овладевать и навыками звукослогового анализа и синтеза, усваивать грамоту. В школьном возрасте возникающие

трудности овладения звукослововым анализом и синтезом слов часто приводят к дисграфии.

Применение новых информационных технологий в логопедической работе значительно сокращает время формирования произносительных навыков, способствует развитию звукословового анализа и синтеза. Последовательное включение специальной компьютерно-опосредованной логопедической технологии в процесс абилитации и реабилитации позволяет максимально дифференцировать и индивидуализировать коррекционные воздействия по преодолению недостатков речи детей. Однако, эффективность применения коррекционных программ на компьютерной основе во многом зависит от их сочетания с традиционными средствами. В процессе такого специального обучения ребенок исподволь, постепенно овладевает навыками пользователя компьютера, что способствует его интеграции в среду нормально развивающихся сверстников.

Во второй главе магистерской диссертации нами проведено экспериментальное исследование с целью выявления уровня сформированности звукословового анализа и синтеза у детей данной категории. Базой для эксперимента стал МДОУ «Детский сад №139» города Магнитогорска Челябинской области.

Для проведения исследования старших дошкольников с ФФНР была проведена синтезированная методика Р. И. Лалаевой, Е. В. Мальцевой, А. Р. Лурия. Исследование, осуществлялось в следующей последовательности:

- 1) Констатирующий этап – изучение сформированности звукословового анализа и синтеза у старших дошкольников с ФФНР;
- 2) Формирующий этап – разработка программы коррекции ФФНР у старших дошкольников с ЗПР с использованием информационнокомпьютерных технологий;

3) Контрольный этап – предполагает сравнение данных, свидетельствующих о результатах коррекционно-логопедической работы по формированию навыков звукослогового анализа и синтеза у старших дошкольников с ФФНР.

Результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента, свидетельствуют о том, что у детей с ФФН нарушен звукослоговой анализ и синтез: несформированность действия по выделению последовательного порядка звуков в слове и умение самостоятельно определять звуковые элементы последнего (позицию звука в слове, выделение звуковых отношений и т.д.). Дети допускают значительное количество ошибок в определении порядка звуков в слове; пропуск отдельных звуков, добавление лишних, перестановка слогов и звуков, замена некоторых из них.

На основе полученных данных проведенного нами исследования звукослогового анализа и синтеза у старших дошкольников с ФФНР мы разработали программу коррекции ФФНР с использованием информационнокомпьютерных технологий, мы выделили основные направления коррекционной работы:

1) Формирование фонематического восприятия и умения

дифференцировать звуки при восприятии на слух и в произношении;

2) Формировать умение выделять в многообразии звуков речи фонемы характерные для данного языка;

3) Обучать устанавливать точное место каждого звука в слове, т.е. вычленять звуки в той последовательности, в которой они находятся в слове.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов экспериментальной работы, показал динамику развития звукослогового анализа и синтеза у старших дошкольников с ЗПР:

1) Улучшение показателей фонематического восприятия,

звукопроизношения;

2) Повышение уровня сформированности действия по выделению последовательности звуков в слове и умения сознательно и правильно ориентироваться в его звуковых элементах;

3) Умение свободно и сознательно ориентироваться в звукослоговом составе, что предполагает определенный уровень развития фонематических представлений;

4) Повышение самостоятельности при выполнении заданий на формирование звукослогового анализа и синтеза.

В ходе апробации программы коррекции ФФНР с использованием информационно-компьютерных технологий, мы убедились, что большинство старших дошкольников с ЗПР правильно воспринимают упражнения коррекционной программы. Компьютерные упражнения и задания способствуют формированию звукослогового анализа и синтеза. В итоге это позитивно влияет, на эмоционально-психическое состояние старших дошкольников с ЗПР, на формирование коммуникативных навыков, что препятствует возникновению вторичных нарушений.

Таким образом, поставленные нами цели и задачи были в процессе исследования реализованы. Выдвинутая нами гипотеза подтвердилась.

## Список литературы

1. Абдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации. - М.: ВЛАДОС, 1994. - 125с.
2. Агранович З.И. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010. С. 48.
3. Акименко В.М. Речевые нарушения у детей. – Ростов на Дону: Феникс, 2013.
4. Бадалян Л.О. Невропатология: Учебник. М.: Академия, 2003. 368с.
5. Битова А. Л. Формирование речи у детей с тяжелыми речевыми нарушениями: начальные этапы работы // Особый ребенок: исследования и опыт помощи: Научно-практический сборник. М.: Центр лечебной педагогики, 2002. Вып. 2. С. 44-52.
6. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). - Москва - Воронеж, Изд-во Моск. псих. -пед. ин-та; Изд-во: НПО «Модэк», 2002.
7. Варенцова Н.С., Колесникова Е.В. Развитие фонематического слуха у дошкольников. – М.: Владос, 1999.
8. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. – СПб.: Детство – пресс, 2009.
9. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования. – М.: Айрис-пресс, 2015.
10. Громов С.А., Липатова Л.В., Незнанов Н.Г. Эпилепсия:

Реабилитация больных, лечение. Санкт-Петербург: «ИИЦ ВМА», 2008. 392 с.

11. Гузева В.И. Руководство по детской неврологии. М.: Фолиант, 2004. 502 с.

12. Гуровец Г. В., Маевская С. И. К вопросу диагностики стертой формы псевдобульбарной дизартрии // Вопросы логопедии. М.: Просвещение, 1978. с. 27-37.

13. Гусев Е.И., Коновалов А.Н., Бурд Г.С. Неврология и нейрохирургия: Учебник. М.: Медицина, 2000. 656 с.

14. Гусев Е.И., Никифоров А.С. Неврологические симптомы, синдромы и болезни. Москва: «ГЭОТАР-Медиа», 2006. 1184 с.

15. Детская логопсихология: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Специальная дошкольная психология и педагогика»/Денисова О. А. и др./ под. ред. В. И. Селивёрстова. \_М.: Гуманитар. изд. центр Владос, 2008. 175 с. (Коррекционная педагогика).

16. Дефектологический словарь. В 2 т. Т. 1/ под ред. В. Гудониса, Б. П. Пузанова. \_М. (и др.): (Изд-во МПСИ и др.), 2007. 807 с.

17. Дмитрива Е. Д. Логопедические карты для диагностики речевых расстройств / Е. Д. Дмитрива. М.: АСТ: Астрель, 2009. 143, (1) с.: (Библиотека логопеда).

18. Екжанова Е.А., Фроликова О.А. Эффективная коррекция для первоклассников в играх и упражнениях: Методика коррекционнопедагогической работы в начальных классах общеобразовательной школы. – СПб.: Каро, 2013.

19. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Организация логопедической работы в школе. – М.: ТЦ Сфера, 2010.

20. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников: (дети с общим недоразвитием речи). Пособие для логопедов. М.: Просвещение, 1998. 112 с., ил.
21. Жовницкая О.Н. Фонетико-фонематическое восприятие у младших школьников// Начальная школа, 2008 № 11. - С. 41-46.
22. Зенков Л.Р. Клиническая эпилептология (с элементами нейрофизиологии). М.: МИА, 2007. 416с.: ил.
23. Зубкова Ю. С. О некоторых особенностях слоговой структуры слова у учащихся с ОНР / Ю.С. Зубкова // Логопедия сегодня. 2010 № 1(5). С. 36-40.
24. Игры в логопедической работе с детьми / Под ред. В.И. Селиверстова. Вып. 2. – М., 1998.
25. Калягин В. А. Логопсихология: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений/В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. \_М.: Изд. центр «Академия», 2006. \_320 с.
26. Катин А.Я. и др. Основные вегетативные симптомы и синдромы в терапевтической и психоневрологической практике /А.Я. Катин и др. СПб.: Изд-во ДЕАН, 2007. 160с.
27. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. – М.: Просвещение, 1985.
28. Кирьянова Р. А. Комплексная диагностика и её использование учителем-логопедом в коррекционной работе с детьми 5-6 лет имеющими тяжёлые нарушения речи. СПб, 2002. 368 с., ил.
29. Кирьянова Р.А. Шпаргалка для учителя-логопеда дошкольного образовательного учреждения: Справочное пособие для логопеда – практика. – СПб: Каро, 2011.
30. Классификации болезней нервной системы: Пособие для врачей /Под ред. проф. Н.Г. Дубовской. М.: Триада Х, 2002. 256с.

31. Кобзарева Л.Г., Кузьмина. Ранняя диагностика нарушения чтения и его коррекция. – Воронеж, 2001.
32. Кукушкина О. И. Компьютер в специальном обучении. Проблемы. поиски, подходы //Дефектология. 1994. - № 5.
33. Лаврова Е. В. Логопедия. Основы фонопедии: учеб. пособие для вузов/ Е. В. Лаврова. М.: Академия, 2007. 144 с.: ил. (Высшее профессиональное образование).
34. Лалаева Р.И. Развитие фонематического анализа и синтеза. Логопедическая работа в коррекционных классах - М.: Владос, 2004. - С. 112129
35. Лалаева Р.И. Нарушение чтения и пути их коррекции у младших школьников. – СПб.: СОЮЗ, 1998.
36. Лалаева Р.И. Нарушения звукопроизношения у учащихся 1-3 классов вспомогательной школы // Психические и речевые нарушения у детей и пути их коррекции. – Ленинград: 1978. С. 27-78.
37. Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – СПб.: Союз, 2003.
38. Левина Р. Е. Характеристика ОНР у детей /Р. Е. Левина// Логопедия сегодня. 2009. № 1(23). С. 6-19.
39. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой: в 5 кн. – М.: Владос, 2007. – Кн. 5: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушение речи у детей с интеллектуальной недостаточностью.
40. Лопатина Л.В., Голубева Г.Г., Калягин В.А. Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей. – СПб., Москва: САГА: Форум, 2010.

41. Ляпидевский С.С. Невропатология: Учебник для вузов. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 384с.
42. Мамайчук И. И., Пятаков Р. В. Исследование личностных особенностей детей с детским церебральным параличом. //Дефектология. 1990. - № 3. с. 23.
43. Мастюкова Е. М. О развитии познавательной деятельности у детей с
44. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. - М.: Педагогика. 1988. - 191 с.
45. Медицинская микробиология, иммунология и вирусология /под ред. А. И. Коротяев, С. А. Бабичев. СПб.: СпецЛит, 2009. 307 с.
46. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под ред. Г.В. Чиркиной - М.: АРКТИ, 2011.
47. Микляева Н.В. Диагностика языковой способности у детей дошкольного возраста. - М.: Айрис-пресс, 2009.
48. Мисюк Н.С., Гурленя А.М. Нервные болезни. Ч. 2. Клиника, диагностика, лечение. 2-е изд. Мн.: Выш. шк., 1999. 318 с.
49. Мухина А.Я. Речедвигательная ритмика. – М.: АСТ: Астрель, 2009.
50. Настольная книга педагога-дефектолога /Т. Б. Епифанцева (и др.) Изд. 4-е. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. 564(1) с.: ил. (Сердце отдаю детям).
51. Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Владос, 1995.
52. Никифоров А.С. и др. Клиническая неврология: Учебник: в 3-х т. /А.С.Никифоров и др.\_М.: Медицина, 2002. (Учеб. лит.для слушателей системы последиplomного образования). 704с.: ил.
53. Петрухин А.С. Неврология детского возраста. Москва: «Медицина», 2004. 784 с.

54. Поваляева М. А. Справочник логопеда. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. 448 с.
55. Русецкая М.Н. Нарушение чтения у младших школьников. – СПб.: КАРО, 2007.
56. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: Владос, 1997.
57. Титова Т. А. О некоторых особенностях логопедической работы по коррекции нарушений звукослоговой структуры слова // Шк. логопед. – М., 2012. – № 1. – С. 25-30.
58. Титова Т.А. Нарушения звукослоговой структуры слова и их коррекция у детей с речевой патологией: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2008.
59. Триггер Р.Д. Подготовка к обучению грамоте: Пособие для учителя. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 1998.
60. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Нарушения речи у детей. - М.: Владос, 1993.
61. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. – М.: Владос, 1999.
62. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие/ Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. 4-е изд. М.: Айрис-Пресс, 2007. \_212 с. (Библиотека логопеда-практика).
63. Филичева Т. Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)»/ Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелёва, Г. В. Чиркина. \_М.: Просвещение, 1989. \_223 с.
64. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. - М.: Айрис-пресс, 2007.

65. Фуреева Е.П., Шипилова Е.В., Филиппова О.В. Нарушение речи у школьников. – Ростов на Дону: Феникс, 2006.

66. Хватцев М.Е. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста. Пособие для студентов педагогических институтов, методистов и воспитателей детских садов -- 2-е изд., испр. и доп. - М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1961

67. Хрестоматия по логопедии / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. В 2-х томах. – М.: Педагогика, 1997.

68. Н. А. Чевелева. Исправление речи у заикающихся школьников. - М.: Просвещение, 1966. – 96 с.

69. Четверушкина Н.С. Слоговая структура слова: система коррекционных упражнений для детей 5-7 лет. - М.: Гном Пресс, 2008.

70. Шаховская С.Н., Шостак Б.И. Обследование детей с нарушениями речи в условиях медико-педагогических комиссий //Речевые расстройства у детей и методы их устранения: сб. научных трудов. - М.: МГПИ, 1978. - с.:4-16

71. Эльконин Б.Д. Педагогика развития: условия целеполагания и результативности. В сб. Педагогика развития: становление компетентности и результаты образования. Красноярск, 2004. Портал психологических изданий PsyJournals.ru — <http://psyjournals.ru/authors/a1858.shtml> [Эльконин Борис Даниилович]