



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

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В
КОРРЕКЦИИ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
88,77 % авторского текста
Работа рекоменд к защите
рекомендована/не рекомендована
«18» 10 2023 г. н.п.д.
зав. кафедрой _____
(название кафедры)

ФИО

Выполнил(а):
Студент(ка) группы ЗФ-306-173-2-2
Широкова Наталья Петровна

Научный руководитель:
доцент кафедры педагогики и психологии,
кандидат педагогических наук
Резникова Елена Васильевна

Челябинск
2024

Содержание

Введение	4
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	
1.1 Сущность понятия «психолого-педагогическое сопровождение» в психолого-педагогической литературе.....	9
1.2 Фонематические процессы как феномен в современных психолого-педагогических исследованиях.....	14
1.3 Особенности формирования фонематических процессов у детей дошкольного возраста в онтогенезе.....	26
Выводы по первой главе.....	47
Глава 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В КОРРЕКЦИИ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ	
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	48
2.2 Особенности фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	55
2.3 Обзор коррекционных методик по развитию фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	58
Выводы по второй главе.....	62
Глава 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИИ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ	

ПРОЦЕССОВ

3.1 Организация и содержание обследования состояния фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	63
3.2 Содержание психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в коррекции фонематических процессов.....	70
3.3 Сравнительный анализ результатов экспериментальной деятельности.....	79
Выводы по третьей главе.....	92
Заключение.....	93
Список использованных источников.....	96
Приложения.....	108

Введение

Среди детей дошкольного возраста с задержкой психического развития распространенным речевым нарушением является недоразвитие речи системного характера, которое характеризуется нарушением формирования всех компонентов речевой системы, то есть ее звуковой и смысловой сторон.

К числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими нарушения речи, относится формирование фонематических процессов. К фонематическим процессам принято относить фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематические представления, фонематический анализ, фонематический синтез.

Нарушения фонематического слуха приводит к тому, что ребенок не дифференцирует близкие по звучанию или артикуляции звуки. Фонематический слух позволяет воспринимать чужую речь и грамотно строить собственную речь.

Несформированность фонематического восприятия негативно влияет на формирование звукопроизношения. Для детей с такими нарушениями речи характерна неустойчивая артикуляция звуков, многочисленные хаотичные замены и смешения звуков при относительно благополучном состоянии строения и функции артикуляционного аппарата. Фонематическое восприятие является важнейшим стимулом формирования нормированного произношения.

Правильное звукопроизношение может быть гарантировано только при формировании фонематических процессов. При организованной работе по развитию фонематического восприятия дети намного лучше воспринимают и различают окончания слов, дифференцируют приставки в однокоренных словах, выделяют общие суффиксы, предлоги при стечении

согласных звуков и т.п. Кроме того, без достаточной сформированности фонематического восприятия невозможно становление фонематических процессов, формирующихся на его основе, а именно формирование полноценных фонематических представлений, фонематического анализа и синтеза.

Несформированность фонематических представлений сказывается на восприятии фонемы. Если ее четкий образ отсутствует, то ребенок не может осуществлять фонематический анализ слова в умственном плане на основе слухо-произносительных представлений.

В свою очередь, без длительных специальных упражнений по формированию фонематического анализа и синтеза дети не овладевают грамотным чтением и письмом.

На важность и необходимость своевременного формирования фонематических процессов у детей с речевой патологией указывали многие исследователи: В.И. Бельтюков, Г.И. Жаренкова, Г.А. Каше, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, А.Д. Салахова, Л.Ф. Спирова, Т.Б. Филичева, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина и др.

Речь не является врожденной способностью, а развивается в процессе онтогенеза (индивидуального развития организма от момента его зарождения до конца жизни) параллельно с физическим и умственным развитием ребенка и служит показателем его общего развития.

Полноценное гармоничное развитие ребенка невозможно без воспитания у него правильной речи. Такая речь должна быть не только правильно оформленной с точки зрения подбора слов (словаря), грамматики (словообразования, словоизменения), но четкой и безупречной в плане звукопроизношения и звуко-слоговой наполняемости слов.

Среди разнообразных речевых расстройств в детском возрасте часто встречается фонетико-фонематическое нарушение речи. Это нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у

детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. Изучением этой проблемы занимались такие авторы как Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Т.В. Волосовец, Т.Б. Филичева, В.К. Орфинская и другие.

Таким образом, проблема формирования фонематических процессов у дошкольников с является актуальной, т.к. развитие фонематических процессов положительно влияет на становление всей речевой системы, а раннее выявление детей с фонематическими нарушениями речи и оказание им логопедической помощи в специально организованных условиях помогает корригировать речевую функцию у дошкольников, предотвращая возникновение дисграфии и дислексии.

Актуальность проблемы развития фонематических процессов обусловила выбор темы исследования «Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в коррекции фонематических процессов».

Цель исследования теоретически изучить и экспериментально доказать эффективность психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе коррекции фонематических процессов.

В соответствии с целью, выделяются следующие **задачи исследования**:

1. Изучить теоретические источники по проблеме исследования.
2. Изучить особенности формирования фонематических процессов детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.
3. Отобрать содержание психолого-педагогического сопровождения по преодолению нарушений фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и оценить ее эффективность в ходе экспериментальной работы.

Объект исследования: психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования: содержание психолого-педагогического сопровождения по коррекции фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Гипотеза: психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в коррекции фонематических процессов будет эффективным если, в работе логопеда будет использовано специально отобранное содержание психолого-педагогического сопровождения по преодолению нарушений фонематических процессов.

Теоретическая значимость исследования: получение новых данных о возможностях психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе логопедической работы.

Практическая значимость исследования: отобрано содержание психолого-педагогического сопровождения по преодолению нарушений фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Методологическая база исследования: исследования детской речи в онтогенезе Н.Х. Швачкина, Р.Е. Левиной; учение об этиологии нарушения речи Л.С. Выготского, А.Е. Лурия и др.; исследования форм речевой патологии Р.Е. Левиной и других исследователей.

В своей работе, мы опирались на труды таких ученых, как А.Н. Гвоздев, Д.Б. Эльконин, В.И. Бельтюков, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, М.Ф. Фомичева, и др.

Методы исследования:

1. Теоретические – аналитическое изучение психолого-педагогической, логопедической и лингвистической литературы по теме исследования.

2. Эмпирические – изучение психолого-педагогической и медицинской документации; констатирующий, обучающий, контрольный эксперимент; анализ динамики обучения.

3. Методы математической статистики – t-критерий Стьюдента на малых выборках.

4. Метод обработки данных: количественный и качественный анализ экспериментальных данных.

База исследования: исследование проводилось на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 350 г. Челябинска». В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, в количестве 14 человек в возрасте от 6 до 7 лет.

Структура работы: работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1.1 Сущность понятия «психолого-педагогическое сопровождение» в психолого-педагогической литературе

В последнее десятилетие в системе образования России усилиями ученых и практиков складывается особая культура поддержки и помощи ребенка в образовательном процессе, т.е. психолого-педагогическое сопровождение.

Психолого-педагогическое сопровождение личности опирается на естественное развитие ребенка, его возрастные и личностные достижения, позволяет признать безусловную ценность внутреннего мира. Взрослый - не просто опора, он является катализатором, который побуждает ребенка к нахождению и принятию самостоятельных решений, помогает принять на себя необходимую меру ответственности, точнее создает необходимые условия для саморазвития, осуществления личностных выборов.

Проблемы психолого-педагогического сопровождения, его организация и содержание раскрыли в своих исследованиях М.Р. Битянова, Б.С. Братусь, Е.В. Бурмистрова, О.С. Газман, И.В. Дубровина, Е.И. Исаев, Е.И. Казакова, А.И. Красило, В.Е. Летунова, Н.Н. Михайлова, А.В. Мудрик, С.Д. Поляков, М.И. Роговцева, К. Роджерс, Н.Ю. Синягина, В.И. Слободчиков, Ф.М. Фруммин, А.Т. Цукерман, Л.М. Шипицына, И.С. Якиманская и др.

Анализ научной литературы показывает, что понятие «психолого-педагогическое сопровождение» имеет многочисленные трактовки и разноплановость – разнообразие видов и форм, которые различаются по направленности, предмету и объекту:

- сопровождение родительства;

- сопровождение ребенка (одаренного, гиперактивного, с трудностями в обучении, в критической ситуации и т.д.);
- сопровождение ребенка педагогом в процессе учебно-воспитательной деятельности;
- сопровождение отношений родителей и детей и т.д.

Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается некоторыми исследователями с позиции сохранения психологического здоровья детей. Понятие «психологическое здоровье», введенное И.В. Дубровиной [17], означает «совокупность всех психических свойств, обеспечивающих гармоничное развитие личности и возможность полноценного функционирования в процессе жизнедеятельности». Такое содержание данного понятия подразумевает равновесие между качествами личности, между самой личностью и окружающей средой. Однако оно не раскрывает механизмов достижения равновесия. Современные ориентации и ценности образования приводят к новому осмыслению идеи психолого-педагогического сопровождения как категории педагогической науки [65, с. 146].

Психологически обоснованное педагогическое сопровождение – это целая система деятельности профессионала-педагога, направленная на оптимизацию индивидуального развития ребенка при его взаимодействии с окружающим миром, оказания ему психологической помощи по развитию собственных сил для преодоления возникающих на его пути трудностей и препятствий различного характера, т.е. успешного освоения образовательных и бытовых ситуаций в ходе процессов обучения, воспитания и социализации [5, с. 274]. Сопровождающий, прежде всего, максимально мобилизует внутренние резервы того, кого сопровождает, чтобы тот сам справился со своими трудностями.

Психолого-педагогическое сопровождение – это следование за естественным развитием ребенка на данном возрастном и

социокультурном этапе онтогенеза [13, с. 14]. Данный процесс опирается на те личностные достижения, которые реально есть у ребенка. Психолого-педагогическое сопровождение находится в логике его развития, а не искусственно задает ему цели и задачи извне. Педагог занимается ни тем, что считает для себя важным или тем, что «положено» с точки зрения большой науки, а тем, что нужно конкретному ребенку.

Психолого-педагогическое сопровождение – это создание условий для самостоятельного творческого освоения детьми системы отношений с миром и самим собой, а также для совершения каждым ребенком лично значимых жизненных выборов [51, с. 29]. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка преимущественно осуществляется педагогическими средствами, через педагога и традиционные формы образовательного и воспитательного взаимодействия [34, с. 48]. Исследователи при реализации данного процесса предусматривают проведение просвещения, профилактики, диагностики, консультирование, коррекцию (развитие).

Существует много подходов к толкованию понятия «психолого-педагогическое сопровождение».

Под сопровождением, по мнению Е. И. Казаковой, понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [27, с. 38]. При этом субъект развития определяется и как развивающийся человек, и как развивающаяся система. Ситуация жизненного выбора – множественные проблемные ситуации, при разрешении которых ребенок учится определять для себя путь прогрессивного или регрессивного развития.

В работе В.И. Щеголя отмечено, что психолого-педагогическое сопровождение – это целостная, системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические

условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в школьной среде [72, с. 90].

М. Р. Битянова пишет, что сопровождение – это система профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях взаимодействия [4, с. 17].

Увеличение числа детей с различными отклонениями в развитии, а также тех, кто испытывает выраженные трудности в обучении, диктует необходимость обеспечить в системе образования службы сопровождения обучающихся и воспитанников, как средства гуманизации образовательного процесса [40, с. 83]. Психолого-педагогическое сопровождение видится как в преодолении трудностей в обучении в условиях образовательной интеграции, так и в успешном развитии, воспитании, социальной адаптации, социализации, самореализации, укреплении здоровья, защите прав ребенка.

В теории сопровождения Е.И. Казаковой относительно развития детей утверждается, что в каждом конкретном случае носителем проблемы ребенка выступает как сам ребенок, так и его ближайшее окружение: педагоги, воспитатели, родители [28, с. 68].

Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка в учебно-воспитательном процессе является обеспечение развития ребенка в соответствии с нормой в соответствующем возрасте.

Задачами психолого-педагогического сопровождения являются:

- предупреждение возникновения проблем развития ребенка;
- помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблем взаимоотношений со

сверстниками, учителями, родителями, в освоении значимых и наиболее ценных методов познания, общения и понимания себя и других;

- психологическое обеспечение образовательных программ;
- развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) детей, родителей, педагогов.

Основными принципами сопровождения ребенка в образовательном учреждении являются:

- рекомендательный характер советов сопровождающего; – приоритет интересов сопровождаемого («на стороне ребенка»);
- непрерывность сопровождения;
- комплексность подхода сопровождения;
- стремление к автономизации.

Системное психолого-педагогическое сопровождение осуществляется государственными и частными центрами и службами.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение – это форма практической деятельности высококвалифицированных специалистов, направленная на повышение качества образования. В помощи психологов, логопедов, врачей нуждаются все участники образовательного процесса: воспитанники, родители, педагоги, администрация.

1.2 Фонематические процессы как феномен в современных психолого-педагогических исследованиях

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 [31, с. 140].

В научной литературе существуют противоречивые взгляды на сущность и функции речи: долгое время (примерно до 1928 г.) ученые считали, что звуковая сторона речи состоит только из ряда элементов и из комбинаций. Фонетика опиралась на физиологическую природу речи, на артикуляцию. Развитие речи рассматривалось через призму развития моторики, мелких артикуляционных движений. Единственным источником развития звуковой стороны речи считалось развитие моторики. Значению восприятия речи никто не уделял внимания.

Исследованием фонематических процессов занимались такие отечественные ученые, как Л.С. Выготский, А. Н. Гвоздев, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, Н.Х. Швачкин, Д.Б. Эльконин, и другие. Фонематическая система включает в себя фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематический анализ, фонематический синтез и фонематические представления [6, с. 232].

Впервые Л.С. Выготский ввел понятия «фонема»: доказал, что единицей развития детской речи является фонема. С точки зрения этой новой фонетики, развитие детской речи происходит путем развития системы фонем, а не путем накопления отдельных звуков.

Фонема – это не просто звук, а значащий звук. Л.С. Выготский обратил внимание и на восприятие фонем. Он считал, что «всякая фонема воспринимается и воспроизводится как фонема на фоне фонем, т.е. восприятие фонемы происходит только на фоне человеческой речи».

Основной закон восприятия фонем – закон восприятия звучащей стороны речи.

«Фонематические процессы» включают в себя такие понятия как:

- фонематический слух;
- фонематическое восприятие;
- фонематический анализ и синтез;
- фонематические представления.

Фонематический слух – способность к слуховому восприятию речи, фонем. Фонематический слух имеет важнейшее значение для овладения звуковой стороной языка, на его основе формируется фонематическое восприятие.

Фонематический слух имеет важнейшее значение для овладения звуковой стороной языка, на его основе формируется фонематическое восприятие [44, с. 283].

Л.С. Выготским был введен термин «фонематический слух», который включает в себя три речевые операции:

- способность слышать есть данный звук в слове или нет;
- способность различать слова, в которые входят одни и те же фонемы, расположенные в разной последовательности;
- способность различать близко звучащие, но разные по значению слова.

Профессор Л.С. Волкова раскрывает понятие «фонематического слуха» как «...тонкий систематизированный слух, обладающий способностью осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова».

Фонематическое восприятие, по мнению профессора Л.С. Волковой, это «специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова». В его основе лежит

фонематический слух. Это определение охватывает и различение фонем, и фонематический анализ, синтез и представления.

На основе фонематического восприятия и анализа формируются «фонематические представления» о звуковом составе языка – это звуковые образы фонем, воспринятых человеком ранее и в данный момент не действующих на его органы чувств, то есть правильное использование звуков для различения слов (результат деятельности не одного, а двух и более анализаторов), в развитии которых существенную роль играют также память и внимание [8, с. 19].

Несколько позже Д.Б. Элькониным был введен термин «фонематическое восприятие» – процесс восприятия на слух определенных фонем, независимо от позиционных призвуков. Физиологическая основа – сложные условно-рефлекторные связи [73, с. 109].

Ученый занимался поиском наиболее эффективной методики обучения чтению и письму. Он обратил внимание, что для овладения этими навыками недостаточно одного фонематического слуха, детей необходимо специально обучать фонематическому восприятию, которое включает в себя 3 операции:

- умение определять линейную последовательность звуков в слове;
- осознание или подсчет количества звуков в слове;
- умение определять позицию звука в слове по отношению к его началу, середине или концу.

Позже Д.Б. Эльконин выделил из фонематического восприятия «фонематический анализ» – мысленный процесс разложения целого на составляющие части (предложение – слова – слоги – звуки) или мысленное выделение отдельных фонем, установление отношений части к целому, к другим частям целого и составляющим его элементам.

Именно этот ученый доказал, что прежде, чем обучать ребенка письменной речи, необходимо обучить его навыкам фонемного анализа.

При обучении как чтению, так и письму исходным процессом является звуковой анализ устной речи, то есть мысленное расчленение слова на его составляющие (звуки), установление их количества и последовательности. Перед началом письма ребёнку необходимо произвести анализ слова, а уже в ходе записывания происходит синтез, то есть мысленное сочетание звуковых элементов в единое целое [63, с. 145].

Прочитать слово – значит синтезировать сочетания отдельных букв, отражающих порядок звуков в слове, так, чтобы они составили реальное, «живое» слово. Полноценный синтез возможен только на основе анализа звуковой структуры слов.

Кроме этого необходимо отметить роль Н.Х. Швачкина, который опытным путем установил последовательность освоения детьми фонематических различий. Экспериментатор добивался того, чтобы ребенок усвоил соотнесенность звукового комплекса с предметом, а затем просил показать или дать бак, мак и т.д. Таким образом, выявлялись важные закономерности восприятия фонем [53, с. 197].

Необходимо отметить и роль Н.И. Жинкина [22], который выдвинул гипотезу о том, что все фонемы хранятся в человеческой памяти упорядоченным образом и образуют так называемую «фонемную решетку» (1952 г.). Эта гипотеза и сейчас подтверждается многими педагогами, психологами и лингвистами [38, с. 184].

Под фонематическим анализом понимаются умственные действия по анализу звуковой структуры слова – разложение его на последовательный ряд звуков, подсчет их количества, классификация. Аналогично под «фонематическим синтезом» мы будем понимать умственные действия по синтезу звуковой структуры слова – слияние отдельных звуков в слоги, а

слоги в слова. Процесс противоположный анализу, но они тесно взаимосвязаны и неотделимы друг от друга [26, с. 193].

В настоящее время считается установленным, что процесс фонематического восприятия и анализа, формирование фонематических представлений происходят при совместном участии слухового [25, с. 24] и речедвигательного анализаторов.

На основе понятия «представления», данного И. М. Онищенко, как одного из психических процессов, фонематическим представлениям можно дать следующее определение – это сохранившиеся в сознании образы звуковых оболочек слов, которые образовались на основе предшествовавших им ранее восприятий этих слов.

Многие ученые, такие как А. Р. Лурия [39], П. К. Анохин, пытались ответить на вопрос, благодаря каким отделам центральной нервной системы, благодаря каким механизмам её функционирования, осуществляется процесс восприятия речи, в частности фонем. Эти ученые также устанавливали и развитие соответствующих структур мозга на разных возрастных этапах. Уже в 1874 году Э. Вернике было установлено, что в коре головного мозга в левом полушарии, на границе височной и теменной долей, имеется зона сенсорной речи. При её поражении человек слышит слова, но не понимает их смысла, так как в ней хранятся звуковые образы слов.

Теория и практика убедительно доказывают, развитые фонематические процессы – важный фактор успешного становления речевой системы в целом [57, с. 258].

Эффективная и стойкая коррекция дефектов произношения (звукопроизношения, слоговой структуры слов) может быть возможна только при опережающем формировании фонематического восприятия [32, с. 56].

Бесспорна взаимосвязь развития фонематического восприятия не только с фонетической, но и с лексико-грамматической стороной речи [23, с. 128].

Нарушение фонематического восприятия приводит к тому, что ребёнок не воспринимает на слух (не дифференцирует) близкие по звучанию или сходные по артикуляции звуки речи. Его словарь не пополняется теми словами, в состав которых входят трудноразличимые звуки. Ребёнок постепенно начинает отставать от возрастной нормы [12, с. 155].

По той же причине не формируется в нужной степени и грамматический строй. Понятно, что при недостаточности фонематического восприятия многие предлоги или безударные окончания слов для ребёнка остаются «неуловимыми» [2, с. 26].

Только при планомерной работе по развитию фонематических процессов дети воспринимают и различают окончания слов, приставки, общие суффиксы, выделяют предлоги в предложении и т.д., что так важно при формировании навыков чтения и письма [55, с. 152].

Умение слышать каждый отдельный звук в слове, чётко отделять его от рядом стоящего, знать из каких звуков состоит слово, то есть умение анализировать звуковой состав слова, является важнейшей предпосылкой для правильного обучения грамоте [30, с. 145].

Нарушение фонематического восприятия мешает детям овладеть в нужной степени словарным запасом и грамматическим строем, тормозит развитие связной речи [33, с. 226].

Проявления нарушения фонематического восприятия в устной речи, при чтении, на письме. При логопедическом обследовании дошкольников нередко выявляются дети 6-7 лет, которые при относительно сохранном произношении и правильном лексико-грамматическом строе речи имеют выраженное фонематическое недоразвитие, оно проявляется:

– в затруднениях дифференциации акустически близких звуков (например: В-Вь, Б-П, З-Ж и т.д.);

– неумении определить место, количество и последовательность слов в предложении, слогов и звуков в словах;

– невозможности подобрать слово с определённым количеством слогов или с определённым звуком.

При чтении наиболее типичны следующие ошибки:

– трудности слияния звуков в слоги и слова;

– взаимные замены фонетически или артикуляционно близких согласных звуков (свистящих-шипящих, твёрдых-мягких, звонких-глухих).

– побуквенное чтение (Д – О - М)

– искажение слоговой структуры слов;

– слишком медленный темп чтения;

– нарушения понимания прочитанного.

К числу типичных недостатков письма относятся:

– замены букв, указывающие на незаконченность процесса дифференцировок соответствующих звуков, близких по акустическим или артикуляционным признакам;

– пропуски гласных;

– пропуски согласных в их стечении;

– слияние слов на письме;

– раздельное написание частей одного слова;

– пропуски, перестановки слогов;

– орфографические ошибки.

Если у ребенка отмечаются хотя бы лёгкие отклонения в развитии фонематического восприятия, то обязательно будут затруднения в овладении чтением и письма [74, с. 67].

Необходима система поэтапного формирования фонематической стороны речи в процессе ознакомления обучающихся со звуками, как в

случае речевой патологии, так и при речевом развитии в пределах нижней границы речевой нормы [19].

Известно, что вторичные отклонения легче предупредить, чем исправить уже сформировавшиеся нарушения, поэтому фонематические процессы необходимо развивать!

На современном этапе большое значение и актуальность приобретает изучение ребенка в системе его отношений со сверстниками в группе детского сада, так как дошкольный возраст особо ответственный период в воспитании. Он является возрастом первоначального становления личности ребенка. В это время в общении ребенка со сверстниками возникают довольно сложные взаимоотношения, существенным образом влияющие на развитие его личности [42, с. 258].

Общение – необходимое условие психического развития ребенка. Потребность в общении рано становится его основной социальной потребностью [16]. Общение со сверстниками играет важнейшую роль в жизни дошкольника. Оно является условием формирования общественных качеств личности ребенка, проявление и развитие начал коллективных взаимоотношений детей.

Изучение трудностей в общении со сверстниками на самых первых этапах становления личности представляется актуальным и важным, прежде всего потому, что конфликт в отношениях ребенка со сверстниками может выступить в качестве серьезной угрозы для личностного развития [68]. Появившиеся у ребенка отрицательные качества, в связи с особенностью дошкольного возраста, определяющие все дальнейшее формирование личности, могут обнаружиться и в новом школьном коллективе, и даже в последующей деятельности, препятствуя развитию полноценных отношений с окружающими людьми.

Необходимость ранней диагностики и коррекции трудностей в общении со сверстниками вызвана тем существенным обстоятельством,

что в каждой группе любого детского сада есть дети, отношения которых со сверстниками значительно искажены, и само их неблагополучие в группе имеет устойчивый, протяженный во времени характер [43, 21].

Проблема общения дошкольников, несмотря на то, что мало исследована в литературе, очень актуальна. Дети постоянно меняются, как меняется и сама жизнь. Они больше умеют, знают, чем, например 20 лет назад. Изменяется и их отношение к окружающему миру, взрослым, сверстникам. С появлением компьютера в жизни детей они меньше внимания стали уделять общению. Разработка данной проблемы невозможна без анализа теоретических подходов к раскрытию ее отдельных сторон [24, с. 99]. Научные исследования, проводимые в данном контексте, ведутся по комплексу направлений.

Основные лингвистические аспекты проблемы отражены в трудах Ж.В. Антиповой, Л.С. Выготского, А.Н. Гвоздева, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейна, Ф.А. Сохина, Т.Е. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Д.Б. Эльконина и др. В монографии А.Н. Гвоздева, в работах А.А. Леонтьева, Н.Х. Швачкина, Д.Б. Эльконина подробно описано становление речи детей, начиная с самого раннего детства.

На важность формирования умения общаться, в дошкольном возрасте в особенности, указывают многочисленные исследования (Е.В. Бондаревская, Т.А. Репина, Е.О. Смирнова).

Влияние нарушений речевой функции на развитие процесса коммуникации у ребенка рассматривается в работах Л.Г. Галигузовой, И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской, Е.О. Смирновой и др.

Согласно М.Р. Львову, речь – это вербальное, языковое общение с помощью языковых единиц и часто при поддержке невербальных средств. Исходя из данного определения, мы рассматривали речь как процесс использования языка в целях общения. Речь имеет полифункциональный характер, то есть выступает в различных деятельности. Л.С. Выготский и

А.Н. Леонтьев выделяли три основных функции: коммуникативную, индикативную и интеллектуальную, или сигнификативную.

Одна из основных функций речи – коммуникативная, или функция общения, представляет собой обмен информацией, как между людьми, так и внутреннюю речь человека, как бы диалог с самим собой [46].

Речь является средством приобретения знаний, развития всех психических функций, самовыражения и других, основным средством общения [1, с. 228].

Уровень развития речи существенно влияет на успешность дальнейшего обучения [11, с. 83].

Рассматривая общение как деятельность, необходимо отметить, что под общением понимают многоплановый процесс развития контактов между людьми, обусловленный потребностями в совместной деятельности. Понятия «общение» и «коммуникация» рассматриваются нами как идентичные. Исходя из этого, под коммуникативными умениями дошкольников мы понимаем освоенные детьми способы выполнения коммуникативных действий, зависящих от сформированности его коммуникативных мотивов, потребностей, ценностных ориентации, знаний, навыков и определяющие готовность ребенка к общению.

Нарушения речевой функции не могут не сказаться отрицательно на развитии процесса коммуникации у ребенка. Недоразвитие речевых средств снижает уровень общения, способствует возникновению психологических особенностей, порождает специфические черты общего и речевого поведения, приводит к снижению активности в общении [47, с. 147]. По мнению А.Я. Анцупова и А.И. Шипилова, трудности в общении – коммуникативные и психологические барьеры, возникающие в процессе различных видов общения. Трудности общения возникают без предварительных намерений, протекают внешне бесконфликтно, однако

сопровождаются внутренним напряжением, неудовлетворенностью общением, отрицательными эмоциями.

А.А. Рояк выделяет следующие характерные трудности в общении у детей:

- ребенок стремится к сверстнику, но его не принимают в игру;
- ребенок стремится к сверстникам, и они играют с ним, но их общение носит формальный характер;
- ребенок уходит от сверстников, но они настроены к нему дружелюбно;
- ребенок уходит от сверстников, и они избегают контакта с ним.

Все эти трудности автор объясняет нарушением одного или всех следующих условий «полноценного общения»:

- наличие взаимных симпатий;
- наличие интереса к деятельности сверстника, стремление играть вместе;
- наличие сопереживания;
- наличие способности «приспосабливаться» друг к другу;
- наличие необходимого уровня игровых умений и навыков.

Таким образом, оперируя понятиями «уровень развития речи», «уровень коммуникативных умений» и «трудности в общении» обнаруживается взаимосвязь, выраженная в следующем: уровень развития речи зависит от уровня коммуникативных умений, включающих три стороны общения: перцептивную, коммуникативную и интерактивную. В соответствии с этим, ребенок дошкольного возраста может испытывать трудности в умении воспринимать партнеров по общению, умении обмениваться информацией и умении взаимодействовать с другими людьми [56, с. 44].

Первыми, кто передает ребенку опыт в непосредственном общении, становятся близкие взрослые. В семье ребенок получает первый опыт

эмоционального общения и первые наглядно-действенные представления о том, как «можно» и как «нельзя» вести себя с окружающими.

Пока дошкольник воспитывается только в условиях семьи, ограниченность его способов общения может выглядеть не очень проблематично. Трудности со всей очевидностью обнаруживаются, когда ребенок начинает посещать детский сад [52, с. 63]. Здесь необходимо взаимодействовать со сверстниками, и они чаще всего не спешат на помощь, а наоборот, действуют, исходя из собственных интересов. Причин возникновения проблем в общении у детей дошкольного возраста может быть несколько [67, с. 284]. Это и высокая тревожность, слабая социальная рефлексия, неудовлетворенная потребность в общении, низкий социальный статус ребёнка, недостаточное развитие эмоциональной сферы, различные формы детской нервозности (невропатии, страхи).

Оказывать таким детям необходимо как можно раньше планомерно и целенаправленно вести работу по формированию у них коммуникативных навыков, совместная с педагогом деятельность по формированию навыков общения, не только обогатит опыт детей, но и способна смягчить и даже полностью устранить отмеченные выше проблемы [35, с. 171]. Что в свою очередь окажет благоприятное влияние на формирование желаемой модели детского поведения.

Исследования, проводимые с первой половины XX века, заложили фундамент для дальнейшего изучения особенностей формирования фонематических процессов и создания методик по их развитию в настоящее время. В их основе лежит система поэтапного формирования фонематической стороны речи в процессе ознакомления обучающихся со звуками. Коррекционная работа по формированию навыков фонематического анализа и синтеза учитывает онтогенетическую последовательность становления различных форм звукового анализа и синтеза, условия выделения звука речи.

1.3. Особенности формирования фонематических процессов у детей дошкольного возраста в онтогенезе

В работах энциклопедистов-просветителей Западной Европы и России XVII-XIX веков отражаются в отдельности своеобразные представления о ряде вопросов, касающихся речевого развития детей. Развитие научно-обоснованного подхода к проблеме воспитания правильной речи у детей подготовило основательный и прочный фундамент для дальнейшего изучения отклонений в развитии речи и поиска путей их предупреждения и устранения.

Так, Я.А. Коменский считал, что начало развития речи у детей может проявляться с 6 месяцев, но обычно это происходит в конце первого года. В это время в детском языке формируются отдельные звуки, слоги, что на следующий год обыкновенно проявляется полнее. При этом педагог обращал внимание на то, что развитие речи у детей происходит крайне неравномерно. Данное наблюдение позволило ему сделать вывод о необходимости обучения детей с первого-второго года их жизни.

И. Г. Песталоцци прослеживал определенные закономерности в последовательном овладении речью [48].

Крик ребенка – это первое проявление его способности к речи. За криком следуют звуки, еще не имеющие никакой связи с членораздельной речью. Лишь много месяцев спустя эти звуки постепенно начинают походить на гласные и согласные, приближенные к звучанию некоторых слогов и слов, которые часто слышит ребенок. Этот период И.Г. Песталоцци считал подготовительной ступенью для реального формирования способности к речи. Он придавал большое значение в развитии детской речи развитому слуховому восприятию и окружающей речевой среде.

Педагог настоятельно рекомендовал развивать у ребенка слуховое восприятие, речевой слух в тесной связи с развитием его речи. Знакомство ребенка со звуками должно быть завершено еще до того, как у него разовьется способность их произносить.

К. Д. Ушинский считал, что работа по усвоению ребенком родного языка должна начинаться как можно раньше из-за своей первостепенной важности для всего развития человека. Причиной недостатков детской речи педагог называл слабое развитие внимания у ребенка [61].

Педагоги, занимающиеся исправлениями недостатков произношения звуков, считали основными причинами нарушения звукопроизношения недостаточное упражнение и дурное воспитание, а также органические нарушения. Например, такой точки зрения придерживался А. Куссмауль.

Но в начале XX века была оценена роль фонематического восприятия в овладении речью.

А.Н. Гвоздев в своих работах показал роль фонематического восприятия для полноценного усвоения звуковой стороны речи. Он отмечал, что общий ход усвоения звуковой стороны речи определяется совместным действием слуховой и моторной сфер. Слуховая сфера является ведущей: различение разнообразных фонематических элементов, их точные слуховые представления становятся регулятором для выработки их в произношении ребенка. В то же время, для появления в речи звуковых элементов необходимы артикуляционные навыки, которые вырабатываются позднее [69].

А.Н. Гвоздевым выделяются такие этапы формирования у ребенка грамматического строя русского языка, как:

1) период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые употребляются всегда в неизменном виде (1 г. 3 мес. – 1 г. 10 мес.);

2) период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения (1 г. 10 мес. - 3 г.);

3) период усвоения морфологической системы русского языка, характеризующийся усвоением типов склонений и спряжений (3 г. -7 лет).

Обобщая результаты исследований Н.А. Рыбникова и А.Н. Гвоздева, М.М. Кольцова представляет следующую последовательность в развитии языка ребенка: 9,5 мес. – 1 год 6 мес. Слова: ма-ма, па-па, ба-ба, дя-дя, тетя, ам-ам (есть) и т.д. Звукоподражательные слова: ав-ав (собака), тик-так (часы), му-му (корова), и т.п. Все существительные, употребляемые в именительном падеже в единственном числе. 1 год 6 мес. – 1 год 8 мес. Попытка связать два слова во фразу («мама, дай»). Усиливается повелительное наклонение глаголов («идииди!», «дай-дай!» и т.п.), поскольку оно выражает желание ребенка и имеет для него важное значение. 1 год 8 мес. – 1 год 10 мес. Появляются формы множественного числа (так как разница между одним предметом и несколькими очень наглядна). 1 год 10 мес. – 2 года Словарь доходит до 300 слов. Имена существительные составляют приблизительно 63%, глаголы – 23%, другие части речи – 14%. Союзов нет. От 1 года 6 мес. до 2 лет – первый период вопросов «Что это?». Появляются те грамматические формы. Которые помогают ребенку ориентироваться в отношении к предметам и пространству (падежи), во времени (глагольные времена). Сначала появляется винительный падеж, затем родительный, дательный, творительный и предложный.

А.Н. Леонтьев описывает 4 этапа в становлении речи детей:

- подготовительный – до 1 года;
- преддошкольный этап первоначального овладения языком – от 1 года до 3 лет;
- дошкольный – от 3 до 7 лет;

– школьный – от 7 до 17 лет.

Первый этап – подготовительный (с момента рождения ребенка до 1 года). Этот этап является пропедевтическим по отношению к овладению речью. С момента рождения у ребенка появляются голосовые реакции – крик и плач, которые способствуют развитию тонких и разнообразных движений 3 отделов речевого аппарата: дыхательного, голосового и артикуляционного.

Через 2 недели можно уже заметить, что ребенок начинает реагировать на голос говорящего: перестает плакать, прислушивается, когда к нему обращаются.

К концу 1-го месяца его уже можно успокоить мелодичной песней (колыбельной). Далее он начинает поворачивать голову в сторону говорящего или следить за ним глазами. Вскоре ребенок уже реагирует на интонацию: на ласковую – оживляется, на резкую – плачет.

Около 2-го месяца появляется гуление, и к началу 3-го – лепет (агу-угу, тя-тя, ба-ба и т.п.). Лепет – это сочетание звуков, неопределенно артикулируемых.

С 5-го месяца ребенок видит у окружающих артикуляционные движения губ и пытается подражать. Многократное повторение какого-то определенного движения ведет к закреплению двигательного навыка. С 6 месяцев ребенок путем подражания произносит отдельные слоги (ма-ма-ма, ба-ба-ба, тя-тя-тя, па-па-па и др.), которые могут характеризоваться как простые звуковые комплексы.

Во 2-м полугодии жизни малыш воспринимает определенные звуко сочетания и связывает их с предметами или действиями (тик-так, дай-дай, бух). Но в это время он еще не реагирует на весь комплекс воздействия: ситуацию, интонацию и слова. Звуковые комплексы имеют более четкую соотнесенность с реальными предметами и действиями.

Период гуления (2-6 мес.) у детей совпадает с активизацией их общей моторики. У ребенка появляются ощупывающие движения, он оказывается в состоянии отводить большой палец, направлять руки к объекту и осуществлять его произвольный захват под контролем зрения. В это же время формируется «комплекс оживления». Входящие в его состав двигательные и голосовые реакции становятся активной формой общения ребенка со взрослым. В состоянии эмоционального возбуждения поток тактильно-кинестетических раздражений от сокращающихся мышц поступает в центральную нервную систему на определенный интервал времени раньше, чем соответствующие аутослуховые и аутозрительные раздражения, что и закладывает тот базальный компонент 2-й сигнальной системы речи, о котором говорил И.П. Павлов. Ребенок правильно слышит и начинает подражательно воспроизводить те звуковые комплексы из внешней среды, кинестетические эквиваленты которых у него сформированы.

В возрасте 7-9 месяцев ребенок начинает повторять за взрослым все более и более разнообразные сочетания звуков.

С 10-11 месяцев появляются реакции на собственно слова (уже независимо от ситуации и интонации говорящего). Накопленные звуковые комплексы имеют четкое соотношение с реальными предметами и действиями. С точки зрения развития артикуляции этот этап характеризуется появлением смычек артикуляционного аппарата. В возрасте от 9 до 18 месяцев (период, по определению Е.Н. Винарской) происходит интенсивное формирование артикуляционной моторики и тонких дифференцированных движений рук.

Доречевой период является подготовительным по отношению к собственно речевой деятельности. Ребенок практикуется в артикуляции отдельных звуков, слогов и слоговых комбинаций, происходит координация слуховых и речедвигательных образов, отрабатываются

интонационные структуры родного языка, формируются предпосылки для развития фонематического слуха, без которого невозможно произнесение самого простого слова. Развитие фонетической стороны речи тесно связано с развитием двигательной сферы и совершенствованием работы периферического речевого аппарата.

Второй этап – преддошкольный (от 1 года до 3 лет). С появлением первых слов заканчивается подготовительный этап и начинается этап становления активной речи. В это время у ребенка появляется особое внимание к артикуляции окружающих. Он очень много и охотно повторяет за говорящим и сам произносит слова. При этом допустимо, если ребенок путает звуки, переставляет их местами, искажает, пропускает.

Первые слова ребенка носят обобщенно-смысловой недифференцированный характер: одним и тем же словом или звукосочетанием он может обозначать и предмет, и просьбу, и эмоции. Например, слово «чай» может означать в разные моменты «вот чай», «дай чай», «горячий чай».

Понятийная нагрузка привязана к ситуации, в которой или по поводу которой происходит его общение со взрослым. Это так называемая ситуационная речь, которую ребенок сопровождает жестами, мимикой. Жестовое и мимическое сопровождение речи имеет огромное значение в полноценном речевом развитии ребенка. Полноценное жестовое и мимическое сопровождение высказывания свидетельствует об адекватном функционировании эмоционального компонента психоречевого развития.

С 18 месяцев слово приобретает обобщенный характер. Появляется возможность понимания объяснения взрослого, усвоения знаний, накопления новых слов.

На протяжении 2-го и 3-го года жизни у ребенка происходит значительное пополнение словарного запаса.

Приведем наиболее распространенные данные о бурном развитии словарного запаса детей в преддошкольном периоде: к 1 году 6 месяцам - 10-15 слов; к концу 2-го года - 300 слов (за 6 мес. около 300 слов!); к 3 годам – около 1000 слов (т. е. за 1 год около 700 слов!). В это же время происходит акцентуация на значение произносимых слов. К началу 3-го года жизни у ребенка начинает формироваться грамматический строй речи. Сначала ребенок выражает свои желания, просьбы 1 словом, потом - примитивными фразами без согласования, далее постепенно появляются элементы согласования и соподчинения слов в предложении. На данном этапе важным является накопление глагольного словаря и согласования в рамках глагольного управления: «Я хочу (что делать?) гулять», «Я хочу (что?) машинку».

К 2 годам дети практически овладевают навыками употребления форм единственного и множественного числа имен существительных, времени и лица глаголов, используют некоторые падежные окончания. В это время понимание речи взрослого значительно превосходит произносительные возможности. Важно, чтобы ребенок понимал сложные высказывания, например: «Сегодня хорошая погода, мы пойдем гулять, позови папу».

Третий этап - дошкольный (от 3 до 7 лет). На дошкольном этапе у большинства детей еще отмечается неправильное звукопроизношение. Можно обнаружить дефекты произношения свистящих, шипящих, сонорных звуков «р» и «л», реже – дефекты смягчения, озвончения и йотации.

На протяжении периода от 3 до 7 лет у ребенка все более развивается навык слухового контроля за собственным произношением, умение исправлять его в некоторых возможных случаях, иными словами, формируется фонематическое восприятие. В этот период продолжается быстрое увеличение словарного запаса. Активный словарь ребенка к 4-6

годам достигает 3000-4000 слов. Значения слов еще больше уточняются и во многом обогащаются. В этот период дети допускают так называемые «правильные» ошибки (вспомним «А лъзя ли здесь пройти?» из знаменитой книги К.И. Чуковского «От двух до пяти»). Такое явление свидетельствует о сформированной лингвистической компетенции ребенка и его готовности к самостоятельному языковому развитию.

Дети 4-го года жизни пользуются в речи простыми и сложными предложениями. Наиболее распространенная форма высказываний в 4 года – простое распространенное предложение, например: «Мама купила в магазине сок и конфеты».

На 5-м году жизни дети уже относительно свободно используют сложносочиненные и сложноподчиненные предложения: «Потом, когда мы с мамой пойдем в магазин, она мне купит сок и конфеты». В этот период значительно улучшается фонематическое восприятие: сначала ребенок начинает дифференцировать гласные и согласные звуки, далее – мягкие и твердые согласные, и, наконец, - сонорные, шипящие и свистящие звуки. На протяжении дошкольного периода постепенно формируется контекстная (отвлеченная, обобщенная, лишенная наглядной опоры) речь. Контекстная речь появляется сначала при пересказе ребенком сказок, рассказов, затем при описании каких-нибудь событий из его личного опыта, его собственных переживаний, впечатлений. Артикуляционное развитие характеризуется появлением возможности подъема кончика языка вверх и напряжения спинки языка (после 3 лет).

Позже (к 5 годам) появляется возможность вибрации кончика языка.

Четвертый этап – школьный (от 7 до 17 лет). Главная особенность развития речи у детей на данном этапе по сравнению с предыдущим – это ее сознательное усвоение. Дети овладевают звуковым анализом, овладевают грамматическими правилами построения высказываний. Продолжается изучение родного языка. Ведущая роль при этом

принадлежит новому виду речи – письму. Разумеется, указанные этапы не могут иметь строгих, четких границ. Каждый из них плавно переходит в последующий и может варьировать в рамках индивидуального спектра развития. Необходимо отметить, что развитие речевой функции – афферентно-эфферентный процесс, протекающий при активном участии речевого общения ребенка, особенно общения с «говорящей» матерью. Известны примеры детей-маугли, которых воспитывали животные. У них вследствие депривации речевой среды в ранние критические периоды формирования речи после возвращения в человеческое общество не сформировалась полноценная речь. Этот факт показывает, насколько важна окружающая языковая среда в процессе развития речи и мышления.

Н.Х. Швачкин изучив развитие фонематического восприятия в онтогенезе, выделил основные закономерности его развития. Он назвал процессы, которые лежат в основе развития фонематического восприятия, и основные этапы (периоды) его формирования [10] .

М.Е. Хватцев, рассматривая этиологию нарушений речи, выделял первыми среди пяти психических причин нарушения произношения:

1. Недостаточность в фонематическом анализе слова (в сравнении, в сопоставлении с другими звуками в связи с их смысловым значением)
2. Вторичные нарушения слуха на почве первичных моторных поражений.
3. Плохое слуховое внимание в отношении речи окружающих и своей собственной [64] .

М. Зеeman среди принципов лечебных упражнений для устранения нарушений звукопроизношения выделил принцип применения слухового контроля. Он подчеркивал, что обучение новым звукам или исправление неправильных звуков основано, главным образом, на тренировке фонематического слуха, т.к. ребенок обычно не осознает свое неправильное произношение. М. Зеeman призывал стремиться к тому,

чтобы ребенок правильно слышал вновь образованные звуки и затем научился сам отличать правильное произношение от неправильного.

Г.В. Чиркина отметила, что одно исправление дефекта произношения без целенаправленной работы над слуховым восприятием недостаточно, т.к. не восполняет пробелов в фонематическом развитии детей. Но это не снимет важности коррекции произношения, а, напротив, делает ее особенно необходимой, т.к. ребенок правильнее различает те звуки, которые произносит [66] .

Г.А. Каше разработала программу по устранению недостатков произношения у дошкольников, в которой логопедическая работа включала развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа. Вся работа строилась в определенной последовательности, с учетом закономерностей формирования фонематических процессов и возрастных особенностей детей [29] .

Т.Б. Филичева и Н.А. Чевелева не только выделили недоразвитие фонематического восприятия как одну из причин появления дефектов звукопроизношения, но и предложили последовательность работы по формированию фонематического восприятия, начиная ее с работы по развитию слухового восприятия (узнавание неречевых звуков), речевого слуха (различение одинаковых слов, фраз, звукокомплексов, звуков по высоте, силе и тембру голоса). Работа по развитию фонематического восприятия идет от различения слов, близких по звуковому составу, к дифференциации слогов, а затем к дифференциации фонем. Только после этого предусматривается работа по развитию навыков элементарного звукового анализа. Параллельно авторы предложили проводить работу по развитию слухового внимания и слуховой памяти [62] .

Б.М. Гриншпун обобщил имеющийся материал о роли фонематического восприятия в формировании произносительной стороны речи. Он пришел к выводу, что в логопедии, как педагогической отрасли

знаний, важным является выделение таких признаков нарушения, которые существенны для самого логопедического воздействия, т.е. учет того, каким является дефект, фонематическим или фонетическим.

Б.М. Гриншпун предложил проводить работу над формированием восприятия звуков речи с учетом характера дефекта и разработал положения, с учетом которых строится логопедическая работа по развитию фонематического восприятия в настоящее время [14].

Основой для развития фонематического восприятия является нормальное развитие слухового восприятия: уже в 1-2 месяца отмечаются ориентировочные реакции на слуховой раздражитель (звучание погремушки, голос матери, мелодия); в 2-3 месяца – ориентировочно-поисковые реакции; в 3-4 месяца ребёнок находит источник звука, различает голоса близких, различает строгую и ласковую интонации, спокойную и плясовую мелодии, по-разному реагирует на своё и чужое имя, начинает формироваться избирательное внимание к речи окружающих.

Интонация играет ведущую семантическую роль в понимании и выражении ребёнка во вторую четверть первого года его жизни.

Н.Х. Швачкин подчёркивает, что возникновение сенсомоторных связей, относящихся к четвёртому месяцу жизни ребёнка, является важнейшей предпосылкой речи вообще и звуков речи в частности. В 6-7 месяцев развивается способность не просто слышать звуки, но и воспринимать звучащую речь. На шестом месяце особую семантическую функцию получает ритм. На 7-8 месяце ребёнок понимает многие слова, узнаёт названия некоторых предметов, которые ему показывают. В конце первого года жизни вслед за интонацией и ритмом семантическую значимость начинает получать звуковой рисунок слова. Этот этап развития детской речи автор назвал дофонемным [70].

Под воздействием изменения семантики происходит переход к фонематическому восприятию речи, связанный с коренной перестройкой и артикуляции и речевого слуха ребёнка. Начатки этого перехода отмечаются в начале второго года жизни. Речь второго периода Н.Х. Швачкин назвал фонемной. Фонематическое становление речи ребёнка существенно зависит от психологических особенностей фонем:

1. Обобщённость фонемы.

Фонема возникает в связи со становлением слова. Фонема включает в себя ряд фонетических представлений и, конкретизируясь в процессе речи, является представлением, образом.

2. Различительная функция фонемы.

Фонема-звук, различающий значения слов. Психологическая особенность различения значений с особой чёткостью обнаруживается в момент образования фонемы. Возникновение фонем связано с развитием способности различения значения; она рождается в процессе развития этой способности, является своеобразным вестником этого явления.

3. Константность фонемы.

Благодаря ей, мы разное «к» в словах «кот», «кат» воспринимаем как одинаковое «к».

4. Произвольность или преднамеренность фонемы.

Фонема-звук, произвольно или преднамеренно произносимый. Произвольность фонемы чётко выявляется в момент её возникновения. В период дофонемной речи ребёнок произносит звуки произвольно, они сопровождают артикуляцию.

Н.Х. Швачкин составил общую схему фонематического развития. На первой стадии ребенок овладевает различением гласных:

- А в отличие от других гласных
- противопоставление по ряду И-У, Э-О, И-О, Э-У

– противопоставление гласных среднего и верхнего подъема И-Э, У-О.

На второй стадии учится определять наличие или отсутствие согласных в слове, затем овладевает умением различать согласные:

- различение сонорных-шумных,
- различение твердых-мягких,
- различение сонорных между собой,
- различение губных и язычных,
- различение взрывных и щелевых,
- различение переднеязычных и заднеязычных,
- различение глухих и звонких согласных,
- различение шипящих и свистящих,
- различение плавных и йот.

На основе данных Р.Е. Левиной можно выделить несколько этапов усвоения фонематической системы языка в онтогенезе.

1. Дофонематический (доязыковой) этап.

От рождения до шести месяцев.

Отсутствует дифференциация звуков речи на слух. Слово воспринимается глобально и опознается по общему звуковому «облику» с опорой на просодические особенности (интонационно-ритмические характеристики). Понимание речи не развито.

2. Фонематический (языковой) этап.

- Начальный этап.
- От шести месяцев до двух лет.

Дифференцируются контрастные фонемы. Активно развивается понимание. Критика к своей и чужой речи снижена. Правильное и неправильное произношение не различаются. Звуко-произносительная сторона речи искажена.

- От двух до четырех лет.

На протяжении от двух до трех лет совершенствуются реакции ребенка на неречевые и речевые звуки. Различает звуки в соответствии с их фонематическими признаками. Сенсорные эталоны фонематического восприятия еще не стабильны. Замечет различие между правильным и неправильным произношением. Звукопроизношение несовершенно.

– К возрасту четырех лет.

В норме фонематическое восприятие и представления сформированы. Формируется критика к собственной речи. Ребенок различает на слух все фонемы языка. Правильно произносится большинство фонем.

– К пяти годам.

Завершается процесс спонтанного фонематического развития. Сформированы дифференцированные образы слов и отдельных звуков. Ребенок не только слышит, но и правильно произносит все звуки родного языка.

– Заключительный этап.

К шести-семи годам наступает осознание звуковой стороны слова [9].

Опираясь на данные А.И. Гвоздева, Н.Х. Швачкина, Р.Е. Левиной и других исследователей детской речи, можно констатировать, что к четырехлетнему возрасту формирование фонематического восприятия ребёнка с нормальным интеллектом в основном заканчивается, что в этом возрасте он различает на слух все фонематические тонкости речи окружающих его взрослых.

Осознание различительной функции фонем начинается в дошкольном возрасте. Это проявляется у ребёнка в намеренных упражнениях в усвоении звуков, в стремлении исправить ошибки в произношении других.

В возрасте 5-6 лет у детей уже довольно высокий уровень фонематического развития; они правильно произносят звуки родного языка. У них формируются тонкие и дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков. Всё это составляет основу для овладения звуковым анализом и синтезом.

От развития фонематического восприятия зависит формирование всей фонематической системы ребёнка, а в дальнейшем и процесс овладения устной и письменной речью.

Значимость этой проблемы требует постоянной корректировки методик формирования фонематического восприятия у детей.

Формирование речевой функции в онтогенезе происходит по определённым закономерностям, определяющим последовательное и взаимосвязанное развитие всех сторон речевой системы (фонетической стороны, лексического запаса и грамматического строя).

В своем развитии речевая функция проходит ряд физиологических этапов, а в законченном сформированном виде является физиологическим стереотипом, сложной уравновешенной системой связей, которые возникают и укрепляются в ходе развития организма в результате его взаимодействия с окружающей средой.

Относительно онтогенеза эту мысль в основном развивали Л.С. Выготский, А.Е. Лурия, подчеркивая, что развитие речи идет от диффузности и дифференциальности по всем компонентам (словарь, грамматический строй, фонетика) и социально обусловлено.

Проблемой развития фонематических функций в онтогенезе занимались такие исследователи как В.К. Орфинская, Н.Х. Швачкин, Р.Е. Левина, В.И. Бельтюков и другие.

В.К. Орфинская, Н.Х. Швачкин, Р.Е. Левина, Д.Б. Эльконин, Л.Е. Журова, Е.Н. Винарская, В.И. Бельтюков, А.Н. Гвоздев, выделяют разное количество этапов в становлении детской речи, по-разному называют их,

указывают различные возрастные границы каждого этапа. Но, необходимо сказать, что это деление на периоды условно и вводится только для удобства изучения путей развития детской речи.

Так, например, Е.Н. Винарская выделяет два уровня восприятия речи. Первый уровень – фонетический (сенсомоторный) – различение звуков речи на слух и превращение их в артикуляторные образы на основесохранности акустического и кинестетического анализа. Этот уровень обеспечивает полноценность импрессивной и экспрессивной речи.

Второй уровень – фонологический (языковой) фонемное распознавание речи, установление последовательности звуков и их количества.

Такого же мнения придерживается Н.Х. Швачкин. По Н.Х. Швачкину, речь, которую слышит ребенок, представляет собой чрезвычайно сложный по своему звуковому составу, текучий и изменчивый процесс. Перед ребенком стоит сложнейшая задача – выделить из всего звукового многообразия живой речи те звуковые отношения, которые играют в языке роль смыслоразличителей.

Ребенок должен проделать весьма сложную операцию не только выделения, но и обобщения произносительных слуховых признаков звуков речи. Основой обобщения может быть только семантика самого языка. Благодаря тому, что общение ребенка опосредствовано словом, он, постепенно овладевая значением слова, начинает обобщать звуки, образуя слово. Через слово ребенок переходит к фонематическому восприятию речи.

Н.Х. Швачкин выделил два периода в развитии детской речи. Речь первого периода – дофонемная, просодическая речь, речь второго периода – фонемная. Автор определил, что последовательность различения звуков речи идет от различения контрастных к различению все более близких звуков. Вначале формируется различение гласных, затем согласных

Недоразвитие речедвигательного анализатора затормаживает деятельность речеслухового. Ребенок вначале различает твердые и мягкие согласные, которые артикулируются, а затем те, которые позднее появляются в речи. После этого ребенок усваивает дифференциацию внутри групп согласных от сонорных к шумным. В дальнейшем развитии фонематического восприятия начинают различаться звуки разные по способу образования, прежде всего взрывные и фрикативные. Взрывные согласные различаются и артикулируются раньше, так как наличие смычки способствует усилению кинестетических ощущений в процессе артикулирования этих звуков. Затем появляются различие передне- и заднеязычных звуков. Затруднение дифференциации этих согласных объясняется неточностью кинестетических ощущений положения языка в ротовой полости.

На следующей стадии фонематического восприятия ребенком усваивается дифференциация глухих и звонких согласных. Вначале происходит их акустическое различие, на основе чего возникает произносительная дифференциация, которая способствует совершенствованию акустической дифференциации. На этом этапе также большая роль отводится взаимодействию речеслухового и речедвигательного анализаторов.

Другой известный ученый – В.И. Бельтюков – также подробно изучал становление фонематических функций в онтогенезе речи. Так, например, он подробно изучил сложность взаимодействия речедвигательного и слухового анализаторов в процессе формирования фонематического слуха и объяснил ее своеобразием чисто моторных трудностей, с которыми сопряжены овладение артикуляцией тех или иных фонем и их дифференцировки в произношении.

В.И. Бельтюков экспериментально доказал, что к концу второго года жизни фонематический слух нормально развивающегося ребенка оказывается уже сформировавшимся.

В.И. Бельтюков указывает, что после стадии лепета раньше всего в детских словах происходит различение сонорных и шумных согласных (мама-папа, тетя-дядя). Он пишет: «Прежде всего, в детской речи дифференцируются звуки, в основе различения которых лежит противопоставление надставных труб: ротовой и носовой» [3].

Р.Е. Левина отмечает, что раньше всего устанавливается различение фонем, наиболее легких по звучанию, постепенно распространяясь на акустически более близкие звуки. Постепенно ребенок овладевает фонемами, мало отличающимися одна от другой своими акустическими свойствами (звонкие-глухие, шипящие, свистящие, р и л и т.д.). Путь фонетического развития речи завершается только тогда, когда все фонемы данного языка оказываются усвоенными.

Р.Е. Левина выделяла следующие стадии формирования фонематического восприятия:

1 стадия. Полное отсутствие дифференциации звуков окружающей речи характеризует дофонематическую стадию развития языкового сознания и сопровождается полным отсутствием понимания речи и активных речевых возможностей ребенка.

2 стадия. Далее можно говорить о начальных этапах переработки фонем, которая характеризуется различением акустически более далеких фонем и недифференцированностью близких.

3 стадия. Этот этап можно охарактеризовать тем, что в восприятии окружающей речи произошли дальнейшие сдвиги. Ребенок начинает слышать звуки в соответствии с теми фонематическими признаками, какие имеются в речи других.

4 стадия. В четвертой фазе новые образы восприятия получают преобладание в языковом фоне. На этой стадии активная речь ребенка достигает почти полной правильности, которая носит еще нестойкий характер.

5 стадия. Пятая стадия знаменуется завершением процесса фонематического развития. Ребенок слышит и говорит правильно.

Таким образом, овладение звуковой речью по Р.Е. Левиной происходит на основе акустического различения фонем и установления тех фонематических отношений, которые формируются в процессе овладения речью. Фонематический анализ является более сложной функцией фонематической системы. Фонематический анализ включает в себя выделение звуков на фоне слова, сопоставление слов по выделенным звукам, определение количественного и последовательного звукового состава слова.

При фонематическом анализе не только узнаются и различаются слова, но и обращается внимание на звуковой состав слова. Д.Б. Эльконин.

Так развитие всех фонематических функций в процессе онтогенеза проходит определенные стадии своего развития. Поступление ребёнка в школу важный этап в жизни, который меняет социальную ситуацию его развития.

К обучению в 1-ом классе ребёнка необходимо готовить. Важно, чтобы дети 7-летнего возраста владели, прежде всего, грамотной фразой, развёрнутой речью, объёмом знаний, умений, навыков, определённых программой подготовительной группы дошкольных учреждений общего типа. Детский сад является первой ступенью в системе образования и выполняет важную функцию в подготовке детей к школе. Ведущие учёные (Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, Г.Е. Чиркина, И.К. Колпоковская, А.В. Ястебова и др.) доказали, что существует прямая зависимость между уровнем речевого развития ребёнка и его

возможностями овладения грамотой. Одной из основных задач педагогической работы с детьми, испытывающими трудности в обучении грамоте, является формирование у них психологической готовности, достаточного уровня общего развития и умственных способностей.

Исследования ряда психологов, педагогов, лингвистов (Д.Б. Эльконина, А.Р. Лурия, Д.Н. Богоявленского, Ф.А. Сохина, А.Г. Тамбовцевой, Г.А. Тумаковой и др.) подтверждают, что элементарное осознание фонетических особенностей звучащего слова влияет и на общеречевое развитие ребёнка на усвоение грамматического строя, словаря, артикуляции и дикции. И будет лучше для ребёнка с речевыми нарушениями прийти в школу не только с фонетически чистой речью, грамматически правильной, лексически развёрнутой, но и умеющим читать. Навык чтения формируется у ребёнка только после овладения слиянием звуков речи в слоги и слова.

По мнению известного психолога Д.Б. Эльконина, «чтение есть воссоздание звуковой формы слова по его графической (буквенной модели)». К.Д. Ушинский отмечал, что «сознательно читать и писать может только тот, кто понял звуко-слоговое строение слова». То есть мы хотим, чтобы ребёнок усвоил письменную речь (чтение и письмо) быстро, легко, а также избежал многих ошибок, следует обучить его звуковому анализу и синтезу. В свою очередь звуковой анализ и синтез должны базироваться на устойчивом фонематическом восприятии каждого звука родного языка.

Таким образом, особенности формирования фонематических процессов у детей дошкольного возраста обусловлены физиологическими этапами развития речевой системы, которая в законченном сформированном виде является физиологическим стереотипом, сложной уравновешенной системой связей, которые возникают и укрепляются в ходе развития организма в результате его взаимодействия с окружающей

средой. Формирование речевой функции в онтогенезе происходит по определённым закономерностям, определяющим последовательное и взаимосвязанное развитие всех сторон речевой системы.

Выводы по первой главе

На основе анализа теоретических источников можно сделать следующие выводы. В логопедической науке фонетико-фонематическая сторона речи раскрывается как базовое звено речевой деятельности. Она включает способность выделения и различения фонем родного языка, определения звукового состава слова, физиологическая основа которой, сложные условно рефлекторные связи.

Фонематический слух – это способность воспринимать звуки языка как семантические сущности, что необходимо для понимания смысла сказанного. Фонематический слух выполняет операции распознавания и узнавания фонем, которые образуют звуковую оболочку слова. Формирование фонемного слуха определяет качественное развитие лингвистической, познавательной, эмоциональной и личностной сфер ребенка и обеспечивает успешность подготовки к школьному образованию. При дизартрии нарушение в функционировании речедвигательного и речеслухового анализаторов приводит к различным нарушениям фонетико-фонематической стороны речи, в частности, к нарушениям формирования фонематического слуха. Логопедическая технология формирования фонематического слуха у детей должна включать артикуляторный и дифференцировочный этапы, направленные на развитие артикуляционного аппарата, мелкой моторики, коррекцию звукопроизношения, формирование звукового анализа и синтеза.

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В КОРРЕКЦИИ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Задержка психического развития (ЗПР) представляет собой общую психическую незрелость, низкую познавательную активность, которая проявляется, хотя и не равномерно, но во всех видах психической деятельности. Этим обусловлены особенности восприятия, памяти, внимания, мышления и эмоционально-волевой сферы детей ЗПР. Отмечается недостаточность процесса переработки сенсорной информации. Зачастую дети не могут целостно воспринимать наблюдаемые объекты, они воспринимают их фрагментарно, выделяя лишь отдельные признаки. У них беден и узок круг представлений об окружающих предметах и явлениях. Представления нередко не только схематичны, не расчленены, но даже и ошибочны, что самым отрицательным образом сказывается на содержании и результативной стороне всех видов их деятельности.

Согласно классификации психического дизонтогенеза, разработанной Г. Е. Сухаревой и Л. Каннером, а в последствии дополненной В.В. Лебединским, задержка психического развития соответствует такому типу психического дизонтогенеза, как задержанное развитие, которое обозначает замедление темпа формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах [7].

Этиология ЗПР связана с конституциональными факторами, хроническими соматическими заболеваниями, с неблагоприятными социальными условиями воспитания и в основном с органической недостаточностью центральной нервной системы резидуального или генетического характера. Для понимания особенностей развития детей с ЗПР важны данные клинических исследований. Экспериментально выделены дизонтогенетический и энцефалопатический варианты ЗПР.

Понятие «задержка психического развития» употребляется по отношению к детям со слабо выраженной органической недостаточностью центральной нервной системы. У этих детей нет специфических нарушений слуха, зрения, опорнодвигательного аппарата, речи. Данная популяция детей отличается гетерохронностью проявлений отклонений в развитии, различной степенью их выраженности, разным прогнозом последствий.

Для психической сферы детей с ЗПР характерно сочетание дефицитарных функций с сохранными. Могут наблюдаться первичные нарушения, как отдельных структур коры головного мозга, так и в различных сочетаниях. Разнообразные вторичные наслоения ещё более усиливают внутригрупповые различия.

Т.А.Власова и М.С. Певзнер выделили и охарактеризовали две наиболее многочисленные группы детей с ЗПР:

1 Дети с психофизическим инфантилизмом. Это дети с нарушенным темпом физического и умственного развития. ЗПР, вызванная медленным темпом созревания лобной области коры головного мозга и ее связей с другими областями коры и подкорки.

2 Дети с психическим инфантилизмом. Это дети с функциональными расстройствами психической деятельности (цереброастенические состояния) как следствие мозговых травм.

Выделяют формы нарушения интеллектуальной деятельности у детей с ЗПР по Г.Е.Сухаревой:

1 Интеллектуальные нарушения в связи с неблагоприятными условиями среды и воспитания или патологией поведения;

2 Интеллектуальные нарушения при длительных астенических состояниях, обусловленных соматическими заболеваниями;

3 Нарушение при различных формах инфантилизма;

4 Вторичная интеллектуальная недостаточность, в связи с поражением слуха, зрения, дефекта речи, чтения письма;

5 Функционально-динамические интеллектуальные нарушения у детей в резидуальной стадии и отдельном периоде инфекций и травм ЦНС.

К.С. Лебединской предложена клиническая классификация детей с ЗПР:

- ЗПР конституционального происхождения;
- ЗПР психогенного происхождения;
- ЗПР соматогенного происхождения;
- ЗПР церебрально-органического происхождения.

Варианты классификации отличаются особенностями структуры и соотношения типа инфантилизма и характера нейродинамических расстройств.

Для детей с ЗПР конституционального происхождения характерны аффективность поведения, эгоцентризм, истерические реакции, психофизический инфантилизм. Такие дети проявляют интерес к активным играм с минимальным количеством правил, у них наблюдается парциальная недостаточность гнозиса, праксиса, зрительной и слуховой памяти, речи. А именно эти функции лежат в основе формирования межанализаторных навыков (рисование, счёт, чтение, письмо).

ЗПР соматогенного генеза возникает у детей с хроническими заболеваниями внутренних органов, эндокринной системы. Для них

характерны явления стойкой физической и психической астении, сниженная работоспособность, робость, тревожность. Зачастую возникает вторичная инфантилизация, формируются черты эмоционально-личностной незрелости.

Дети с ЗПР психогенного генеза с трудом овладевают навыками самообслуживания, трудовыми и учебными навыками. Для них характерны нарушения эмоционально-волевой сферы, снижение работоспособности, несформированность произвольной регуляции поведения. У них отмечаются нарушения взаимоотношений с окружающим миром.

Для ЗПР церебрально-органического генеза характерны выраженные нарушения в эмоционально-волевой и познавательной сфере, сочетаются черты незрелости и различной степени повреждения ряда психических функций, страдают функции регуляции психической деятельности.

В 1979 г. В. В. Ковалёв выделил четыре варианта ЗПР, обусловленных влиянием биологических факторов:

Дизонтогенетический (при психическом инфантилизме);

Энцефалопатический (при негрубых органических поражениях ЦНС);

ЗПР вторичного характера при сенсорных дефектах(при ранних нарушениях зрения, слуха);

ЗПР связанная с ранней социальной депривацией (например, при госпитализации, воспитании в условиях детского дома).

Своеобразна речь детей. Негрубое недоразвитие речи может проявляться в нарушениях звукопроизношения, бедности и недостаточной дифференцированности словаря, трудностях усвоения логико-грамматических конструкций. У значительной части детей наблюдается недостаточность фонетико-фонематического восприятия, снижения

слухоречевой памяти. Значительно отстают в развитии лексическая, семантическая, фонетическая стороны речи.

Дети с ЗПР испытывают трудности ориентирования во времени и пространстве. Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Внимание этих детей характеризуется неустойчивостью, отмечаются периодические колебания, неравномерная работоспособность. Трудно собрать, сконцентрировать внимание детей и удержать на протяжении той или иной деятельности. Очевидна недостаточная целенаправленность деятельности, дети действуют импульсивно, часто отвлекаются. Могут наблюдаться и проявления инертности. В этом случае ребенок с трудом переключается с одного задания на другое.

В старшем дошкольном возрасте оказывается недостаточно развитой способность к произвольной регуляции поведения, что затрудняет выполнение заданий учебного типа. Установлено, что многие из детей испытывают трудности и в процессе восприятия (зрительного, слухового, тактильного). Снижена скорость выполнения перцептивных операций.

Ориентировочно-исследовательская деятельность в целом имеет более низкий, по сравнению с нормой, уровень развития: дети не умеют обследовать предмет, не проявляют выраженной ориентировочной активности, длительное время прибегают к практическим способам ориентировки в свойствах предметов. Дошкольники с задержкой психического развития не испытывают трудностей в практическом различении свойств предметов, однако их сенсорный опыт долго не закрепляется и не обобщается в слове. Поэтому ребенок может правильно выполнить инструкцию, содержащую словесное обозначение признака: «дай красный карандаш», но самостоятельно назвать цвет показанного карандаша затрудняется. Особые трудности дети испытывают

при овладении представлениями о величине, не выделяют и не обозначают отдельные параметры величины (длина, ширина, высота, толщина).

Затруднен процесс анализирующего восприятия: дети не умеют выделить «основные» структурные элементы предмета, их пространственное соотношение, мелкие детали. Можно говорить о замедленном темпе формирования целостного образа предмета, что находит отражение в проблемах, связанных с изобразительной деятельностью. Дети с задержкой психического развития представляют собой неоднородную массу.

Принципы реализации инклюзивного образования предполагают модернизацию системы образования под особенности и возможности ребенка, путем построения адаптированных образовательных программ и обеспечения специальных условий, исключающих любую дискриминацию и обеспечивающих равное отношение ко всем детям. Трудности в учебной деятельности у детей с ограниченными возможностями здоровья вызывают сопротивление и отсутствие интереса. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья предполагает максимальное удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей, которые выявляются в процессе психолого-педагогической диагностики [54].

Таким образом, детям с ЗПР рекомендуется комплексная коррекция развития педагогическими и медицинскими средствами. Этап коррекционно-развивающей работы определяется после проведения обследования, с учётом индивидуальных особенностей ребёнка. Требуется индивидуальный маршрут развития и воспитания. Важно определить степень нагрузки, создать оптимальные условия для соблюдения охранительного режима, как в детском саду, так и дома. Необходимо создавать развивающую среду с учетом особенностей таких детей.

Основная роль в проведении коррекционно-развивающей работы с детьми с ЗПР принадлежит учителю-дефектологу, учителю-логопеду и воспитателю.

2.2 Особенности фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Фонематические процессы являются важным звеном в развитии речевой системы. Речь не является врожденной способностью, а развивается в процессе онтогенеза, и только достаточный уровень развития фонематических процессов обеспечивает основу для качественного становления остальных компонентов. Грамотная речь является важнейшим условием полноценного развития человека. Трудности в процессе речевого развития влияют на познавательную и коммуникативную деятельность. Устойчивые затруднения приводят к дезадаптации детей [41].

Исследователи, занимающиеся изучением детей с задержкой психического развития (ЗПР), отмечают сложность и разнообразие картины дефекта, взаимосвязи различных сторон психической деятельности (Т.А. Власова, М.С. Певзнер, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, У.В. Ульенкова и др.). Уже в дошкольном возрасте дети с ЗПР не справляются с программными требованиями детского сада и к моменту поступления в школу не достигают нужного уровня готовности к школьному обучению.

Для дошкольников с задержкой психического развития характерно значительное преобладание полиморфных нарушений звукопроизношения над мономорфными. В большинстве случаев нарушения звукопроизношения охватывают три и более фонетические группы звуков. На первом месте среди звукопроизносительных расстройств у дошкольников с ЗПР находятся дефекты произношения сонорных звуков Л, Ль, Р, Рь далее следуют дефекты произношения свистящих и шипящих звуков. Преобладающими среди нарушений звукопроизношения у детей данной категории являются смешения звуков. Речевой дефект определяется как фонетико-фонематический.

Овладение произношением фонем предполагает сопряженную деятельность сенсорно-перцептивного и моторного уровней речи. Нарушение функционирования речедвигательного и речеслухового анализаторов, их взаимосвязи в значительной мере определяет тяжесть звукопроизносительных дефектов у дошкольников с ЗПР.

Для детей этой категории характерны несформированность слухового восприятия и дифференциации звуков речи, низкий уровень развития фонематического анализа. Овладение произношением фонем в значительной мере зависит от состояния речеслуховой и речедвигательной функций. Точное слуховое восприятие звуков стимулирует правильное произношение, а правильная артикуляция, в свою очередь, способствует лучшему фонематическому восприятию.

Для дошкольников с задержкой психического развития характерна несформированность процессов интонационной выразительности речи. У детей данной категории нарушены процессы дифференциации различных видов интонации, их имитация, а также самостоятельное воспроизведение.

У дошкольников с ЗПР отмечается недоразвитие эмоциональной выразительности, что оказывает определенное влияние на способность детей выразить свои эмоции через интонационное оформление собственной речи.

Нарушения артикуляторной моторики у дошкольников с дизартрией, приводящие к дефектам звукопроизношения, вторично вызывают нарушения фонематического восприятия у данной категории детей. Нарушения артикуляторной опоры восприятия звуков, неточный слуховой образ звука не дают возможности для слухового контроля и восприятия, что ведет к усугублению нарушений звукопроизношения. Имеющееся у дошкольников с ЗПР недоразвитие аналитико-синтетической деятельности определяет нарушения этих процессов в сфере речеслухового и

речедвигательного анализаторов, тем самым значительно осложняя картину звукопроизносительного расстройств.

Необходимо отметить тот факт, что у дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза с преимущественным недоразвитием познавательной деятельности нарушения аналитико-синтетических процессов являются более выраженными, чем у дошкольников, имеющих задержку психического развития с преобладанием нарушений эмоционально-волевой сферы.

Фонематическое недоразвитие проявляется, в основном, в несформированности процессов дифференциации звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками, но иногда дети не различают и более контрастные звуки. Происходит задержка в овладении звуковым анализом и синтезом. Недоразвитие фонематического восприятия при выполнении элементарных действий звукового анализа (например, узнавание звука) проявляется в том, что дети смешивают заданные звуки с близкими им по звучанию. Многим детям недоступно выполнение операций фонематического синтеза. При исследовании фонематических представлений, проявляется не только неспособность детей составить слово из определенного количества звуков, но и определить количество звуков в слове. Уровень фонематического восприятия детей, как правило, коррелирует с выраженностью лексико-грамматического недоразвития речи.

Таким образом, фонематическое недоразвитие детей данной группы проявляется в несформированности процессов дифференциации звуков. Недоразвитие фонематического восприятия отмечается при выполнении элементарных действий звукового анализа.

2.3 Обзор коррекционных методик по развитию фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Проблема обучения детей, имеющих фонетико-фонематическое недоразвитие рассматривается исследователями с разных позиций. Б.М. Гриншпун предлагает строить работу по формированию восприятия звуков речи с учетом характера дефекта. В одних случаях работа направляется на формирование фонематического восприятия и на развитие слухового контроля. В других – в её задачу входит развитие фонематического восприятия и операций звукового анализа. В-третьих – ограничивается формированием слухового контроля как осознанного действия.

В соответствии с программой, разработанной Г.А. Каше, логопедическая работа включает развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза, формирование произносительных навыков. Большое внимание уделяется дифференциации звуков.

Как показывают исследования В.И. Бельтюкова (1964), А.Н. Гвоздева (1995), Р.Е. Левиной (1968), В.К. Орфинской (1946), Н.Х. Швачкина (1948) и др. формирование звуковой стороны речи происходит в течение первых 4-5 лет жизни ребенка. В течение этого периода артикуляторный аппарат ребенка приспособляется именно к тем звуковым фонематическим отношениям, которые он находит в окружающем языке. Раньше всего устанавливается различие фонем, наиболее легких по звучанию, постепенно распространяясь на акустически более близкие звуки. Постепенно ребенок овладевает фонемами, мало отличающимися одна от другой своими акустическими свойствами (звонкие-глухие, шипящие, свистящие, [р] и [л] и т.д.). Путь фонематического развития речи завершается только тогда, когда все фонемы данного языка оказываются усвоенными.

Результатом процесса вычленения фонем оказывается, с одной стороны, постепенное формирование устной речи, с другой - накопление запаса слуховых фонематических образов, которые и составляют содержание языкового сознания. Эти слуховые образы носят не единичный характер, а характер обобщенный (В.К. Орфинская, 1946).

Следовательно, овладение звуковой речью происходит на основе акустического различения фонем и установления тех фонематических отношений, которые имеются в данном языке. Восприятие этих отношений оказывается необходимым для возникновения соответствующего звукового фона и, следовательно, для формирования активной речи и далее для полноценного овладения грамотой.

Методы устранения различных видов речевой недостаточности должны развивать у детей сознательное и прочное усвоение проходимого материала и активное использование его. Преодоление фонетико-фонематических отклонений имеет в своей основе развитие активной познавательной деятельности детей, формирование у них процессов наблюдений, сравнений и обобщений в области речевых звуков. Оно достигается путем использования различных видов упражнений, направленных, прежде всего, на развитие речеслухового и речедвигательного анализаторов.

Основное требование к обучению – научить детей правильно узнавать, различать и выделять на слух все элементы слова – звуки и слоги, их последовательность в слове, правильно, отчетливо произносить весь звуковой состав слова, следовательно, слово и фразу в целом.

Авторами Г.А.Каше и Т.Б.Филичевой была изложена программа обучения детей с недоразвитием фонетического строя речи (в подготовительной к школе группе). Программа распределена на три периода обучения. Каждый период предполагает проведение фронтальных и индивидуальных занятий.

Обучение детей в соответствии с предлагаемой системой обеспечивает овладение фонетической системой языка, подготовку к овладению грамотой общепринятым аналитико-синтетическим методом и усвоение некоторых элементов грамоты.

Авторами Т.Б.Филичевой и Г.В.Чиркиной разработана программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Основная цель программы – сформировать полноценную фонетическую систему языка, развить фонематическое восприятие и первоначальные навыки звукового анализа, автоматизировать слухопроизносительные умения и навыки в различных речевых ситуациях, обучить детей изменять просодические характеристики высказывания в зависимости от речевых намерений. Также происходит работа над лексико-грамматической стороной речи, идет обогащение словарного запаса. Происходит комплексное развитие всех сторон речи.

Коллектив авторов, под общей редакцией С.Г. Шевченко, разработали программу подготовки к школьному обучению детей с ЗПР [50]. В программе раскрываются организационные аспекты системы коррекционно-развивающего обучения и воспитания указанной категории детей, даны пояснительные записки к программам и сами программы (авторы С.Г. Шевченко, Р.Д. Тригер, И.Н. Волкова, Г.М. Капустина). Основной задачей программы является повышение уровня психического развития ребенка: интеллектуального, эмоционального, социального. В разделе программы, посвященном развитию речевого (фонематического) восприятия и подготовки к обучению грамоте (автор — Р.Д. Тригер) решает следующие задачи: развитие интереса и внимания к слову, к речи (собственной и окружающих); обогащение словаря, развитие грамматического строя речи, навыков связной речи с опорой на речевой опыт ребенка — носителя языка. Использование автором программы метода звукового анализа слов, а также логопедических приемов для

дифференциации звуков способствует предупреждению ошибок при чтении и письме.

Р.И. Лалаева выработала свою систему логопедической работы по формированию связной речи, основываясь на постепенном увеличении самостоятельности ребенка [36].

Вопросами воспитания и обучения детей с ЗПР занимались такие авторы как Е.А. Екжанова [20], Л.М. Шипицына [71], В.И. Лубовский [45], З.М. Дунаева [18], Н.Я. Семаго и М.М. Семаго [58].

Накоплен определенный опыт работы по организации коррекционно-педагогической помощи дошкольникам с задержкой психического развития в условиях специального детского сада (У.В. Ульенкова, 1990,1994).

Автором Н.В. Нищевой разработана система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи, где также предусматривается работа по формированию фонематических процессов.

Таким образом, отсутствие своевременной коррекции фонематических процессов у дошкольников с такой аномалией развития в дальнейшем затрудняет овладение программой по русскому языку, может приводить к нарушениям формирования языковых процессов анализа и синтеза, к расстройствам письменной речи. Поэтому своевременное выявление, изучение и коррекция речевых нарушений у детей с ЗПР именно в дошкольном возрасте является необходимым условием подготовки этой категории детей к школьному обучению.

Выводы по второй главе

Итак, проанализировав литературу по проблеме психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в коррекции фонематических процессов, мы пришли к следующим выводам:

Задержка психического развития представляет собой общую психическую незрелость, низкую познавательную активность, которая проявляется, хотя и не равномерно, но во всех видах психической деятельности.

Фонематическое недоразвитие детей данной группы проявляется в несформированности процессов дифференциации звуков. Недоразвитие фонематического восприятия отмечается при выполнении элементарных действий звукового анализа.

Предпосылки для успешного обучения грамоте формируются в дошкольном возрасте.

Для своевременного преодоления имеющихся нарушений разработано большое количество программ и методик, позволяющих провести коррекцию фонематических процессов и подготовить ребенка к успешному обучению в школе.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В КОРРЕКЦИИ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

3.1 Организация и содержание обследования состояния фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Констатирующий этап эксперимента научно-исследовательской работы проводился по адаптированной методике Р.И. Лалаевой [37] с учетом задач эксперимента в октябре 2022 г.

При разработке методики были использованы в модифицированном виде некоторые методики, описанные в работах Т.В. Ахутиной, А.Р. Лурии, Н.В. Серебряковой, Е.Ф. Собонович и др.

Диагностические задания направлены на исследование процесса продуцирования речевых высказываний у детей 6-10 лет с речевой патологией различного генеза, имеющих задержку психического развития. Для определения уровня развития фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития были выбраны разделы:

- 1) Исследование сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи.
- 2) Исследование фонематического анализа, синтеза и представлений.

В процессе констатирующего эксперимента детям были предложены для выполнения следующие задания:

1. Исследование сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи
1.1. Имитация серий слогов с фонетически близкими звуками

Материалом исследования служили слоговые таблицы (Приложение 1).

Процедура и инструкция. В начале исследования экспериментатор дает следующую инструкцию: «Сейчас я буду читать тебе слоги, а ты их внимательно слушай и повторяй». Слоги воспроизводились сидя сбоку от ребенка, чтобы исключить возможность зрительного восприятия артикуляции. Ребенок повторяет их.

При обработке материалов исследования не учитывались замены звуков, обусловленные соответствующими заменами в устной речи.

Критерием оценки является количество правильно воспроизведенных слогов.

1.2. Слуховая дифференциация звуков на материале слов-квазиомонимов.

Материал исследования: картинки и слова-квазиомонимы (Приложение 2).

Процедура и инструкция. Слова воспроизводились сидя сбоку от ребенка, дает ему следующую инструкцию: «Я буду называть слова, а ты постарайся правильно показать картинку». Затем перед ребенком раскладывались поочередно пары картинок на слова-квазиомонимы и задавались вопросы: «Где крыша? Где крыса? Где крыша?» И т.д. По двум картинкам задаются 3-4 вопроса, чтобы избежать случайного выполнения задания.

Оценка выполнения заданий:

Высокий уровень (4 балла) – правильное выполнение всех заданий.

Уровень выше среднего (3 балла) - ошибки в выполнении не более 5 заданий.

Средний уровень (2 балла) – ошибки в выполнении 6-10 заданий.

Уровень ниже среднего (1 балл) – ошибки в выполнении 11-15 заданий.

Низкий уровень (0 баллов) – ошибки в выполнении свыше 15 заданий.

1.3. Определение правильности слова.

Материалом исследования служат знакомые слова и слова, сходные по звучанию с хорошо знакомыми словами (Приложение 3).

Процедура и инструкция. В начале эксперимента дается следующая инструкция: «Сейчас я буду называть слова правильно и неправильно. А ты внимательно слушай и поправляй меня. Например, я скажу слово «стол». Правильно я сказала? (Правильно.) А если я скажу «стом» - это будет правильно? (Неправильно).». Далее экспериментатор называет правильное или неправильное слово и задает вопрос «Правильно я сказала?». Если ребенок определяет асемантическое слово как неправильное слово, ему задается вопрос: «А как сказать правильно?»

Критерий оценки количество правильно выполненных заданий на асемантические звуко сочетания.

2. Исследование фонематического анализа, синтеза и представлений.

2.1. Фонематический анализ

2.1.1. Выделение звука на фоне слова.

Материалом исследования являются следующие слова: марка, окно, комар, дом, шапка, чашка, рама, цапля, обруч, шар, кольцо, огурец, ласточка, карман.

Процедура и инструкция. Ребенку предлагается определить, есть ли звук М (Ц или Р) в словах.

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

Материал исследования включает слова: лук, окна, улица, рыбак, трава, сумка, трактор, шиповник, камыш, танк, пакет, букет, горнист, мотоцикл, кенгуру.

Процедура и инструкция. Экспериментатор задает вопросы типа «Где слышится звук М в слове рама (камыш, мотоцикл и т.д.)?»

2.1.3. Определение количества звуков в словах.

Материал исследования составляют следующие слова: дом, лук, рама, лапа, окна, астра, крыша, трава, кошка, лампа, карман, Барбос, клумба, палата, капуста.

Процедура и инструкция. Экспериментатор дает ребенку следующую инструкцию: «Сейчас я буду называть тебе слова, а ты внимательно слушай и определяй, сколько звуков в слове». Называется слово. Экспериментатор задает вопрос: «Сколько же звуков в этом слове?»

2.1.4. Определение последовательности звуков.

Материал исследования тот же, что и в 2.1.3.

Процедура и инструкция. Ребенку предлагается последовательно назвать звуки слова.

2.2. Фонематический синтез.

2.2.1. Материалом исследования служат звуки и слова: мак, сук, рука, лужа, мошка, ручка, канава, сухари, капуста, крошка.

Процедура и инструкция. Экспериментатор называет звуки слова и просит ребенка узнать слово.

2.3. Фонематические представления.

2.3.1. Придумывание слов из определенного количества звуков.

Процедура и инструкция. Ребенку предлагается придумать по три слова из 3-х, затем из 4-х, далее из 5-ти звуков.

2.3.2. *Нахождение картинок, в названии которых три, четыре, пять звуков.*

Процедура и инструкция. Ребенку предлагается внимательно рассмотреть 6-7 картинок и показать те, в названии которых три звука. Аналогичным образом дается задание отобрать картинки, в названии которых четыре, а затем пять звуков. Стимульный материал исследования приведен в Приложении 4.

Критерием оценки служит количество правильно выполненных заданий. Результаты эксперимента фиксируются в протоколе обследования (Таблица 1).

Таблица 1

Протокол обследования уровня развития фонематических процессов

№	Имя Ф.	Количество баллов									
		1.1	1.2	1.3	2.1.1	2.1.2	2.1.3	2.1.4	2.2.1	2.3.1	2.3.2
1.	Анна М.	15	3	16	11	6	2	1	3	0	0
2.	Алла П.	3	2	11	0	0	0	0	1	0	0
3.	Василий К.	2	2	8	6	0	0	0	0	0	0
4.	Валерия К.	3	2	9	4	0	0	0	0	0	0
5.	Вадим Р.	16	3	15	9	5	1	0	3	0	0
6.	Дмитрий К.	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7.	Давид Д.	2	1	2	3	0	0	0	0	0	0
8.	Анатолий Г.	8	3	7	5	0	0	0	4	0	1
9.	Илья Т.	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10.	Иван М.	13	3	13	10	2	2	1	4	0	2
11.	ЕЕкатерина Д.	3	2	9	0	0	0	0	2	0	2
12.	Марат Ф.	4	2	10	4	0	0	0	2	0	1
13.	Олеся М.	4	2	8	8	0	0	0	0	0	0
14.	Савелий А.	14	3	13	7	6	0	0	3	0	2

Количественная обработка материалов эксперимента проведена на основе побалльной оценки.

1) на основе побалльной оценки вычисляется коэффициент выполнения заданий по формуле $K = x/y$, где x – сумма баллов, полученных при выполнении заданий; y – максимальное количество баллов при выполнении данных заданий.

2) на основе подсчета правильно выполненных заданий в группе определяется уровень успешности (в %) по формуле:

$У = (N_1 / 100) : N$, где N_1 - количество правильно выполненных заданий, N - общее количество заданий (Таблица 2).

Таблица 2

Результаты определения уровня развития фонематических процессов (констатирующий эксперимент)

№	Имя Ф.	Количество баллов																				К	N	N ₁	Уровень успешности, %
		1.1		1.2		1.3		2.1.1		2.1.2		2.1.3		2.1.4		2.2.1		2.3.1		2.3.2					
		у	х	у	х	у	х	у	х	у	х	у	х	у	х	у	х	у	х	у	х				
1.	Анна М.	24	15	4	3	20	16	42	11	15	6	15	2	15	1	10	3	15	0	7	0	0,34	167	57	34,1
2.	Алла П.	24	3	4	2	20	11	42	0	15	0	15	0	15	0	10	1	15	0	7	0	0,1	167	17	10,2
3.	Василий К.	24	2	4	2	20	8	42	6	15	0	15	0	15	0	10	0	15	0	7	0	0,11	167	18	10,8
4.	Валерия К.	24	3	4	2	20	9	42	4	15	0	15	0	15	0	10	0	15	0	7	0	0,11	167	18	10,8
5.	Вадим Р.	24	16	4	3	20	15	42	9	15	5	15	1	15	0	10	3	15	0	7	0	0,31	167	52	31,1
6.	Дмитрий К.	24	2	4	0	20	0	42	0	15	0	15	0	15	0	10	0	15	0	7	0	0,01	167	2	1,2
7.	Давид Д.	24	2	4	1	20	2	42	3	15	0	15	0	15	0	10	0	15	0	7	0	0,05	167	8	4,8
8.	Анатолий Г.	24	8	4	3	20	7	42	5	15	0	15	0	15	0	10	4	15	0	7	1	0,17	167	28	16,8
9.	Илья Т.	24	1	4	0	20	0	42	0	15	0	15	0	15	0	10	0	15	0	7	0	0,01	167	1	0,6
10.	Иван М.	24	13	4	3	20	13	42	10	15	2	15	2	15	1	10	4	15	0	7	2	0,3	167	50	29,9
11.	Екатерина Д.	24	3	4	2	20	9	42	0	15	0	15	0	15	0	10	2	15	0	7	2	0,11	167	18	10,8
12.	Марат Ф.	24	4	4	2	20	10	42	4	15	0	15	0	15	0	10	2	15	0	7	1	0,14	167	23	13,8
13.	Олеся М.	24	4	4	2	20	8	42	8	15	0	15	0	15	0	10	0	15	0	7	0	0,13	167	22	13,2
14.	Савелий А.	24	14	4	3	20	13	42	7	15	6	15	0	15	0	10	3	15	0	7	2	0,29	167	48	28,7

Качественный анализ результатов исследования показывает, что уровень успешности в группе испытуемых распределяется в пределах от 0,6 до 34,1 %.

В группе детей старшего дошкольного возраста присутствуют 12 детей с III уровнем речевого развития, 1 ребенок со II уровнем речевого развития и 1 ребенок с I уровнем речевого развития. Низкий уровень успешности двух испытуемых объясняется сложным речевым расстройством, при котором страдает формирование всех компонентов речевой системы.

Фонематическое недоразвитие проявляется, в основном, в несформированности процессов дифференциации звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками, но иногда дети не различают и более контрастные звуки. Происходит задержка в овладении звуковым анализом и синтезом. Недоразвитие фонематического восприятия при выполнении элементарных действий звукового анализа (например, узнавание звука) проявляется в том, что дети смешивают заданные звуки с близкими им по звучанию. При более сложных формах звукового анализа (например, придумывание слов на заданный звук), проявляется смешение заданных звуков с другими, менее сходными.

Уровень фонематического восприятия детей находится в определенной зависимости от выраженности лексико-грамматического недоразвития речи.

Таким образом, фонематическое недоразвитие детей данной группы проявляется в несформированности процессов дифференциации звуков. Недоразвитие фонематического восприятия отмечается при выполнении элементарных действий звукового анализа – при узнавании звука, придумывании слова на заданный звук.

3.2 Содержание психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в коррекции фонематических процессов

Для формирования содержания коррекционных мероприятий были использованы программы подготовки к школе детей с задержкой психического развития под общей редакцией С.Г. Шевченко, в частности, раздел развития речевого (фонематического) восприятия и подготовки к обучению грамоте Р.Д. Тригер, рекомендации М.Е. Хватцева, Р.И. Лалаевой, Н.С. Жуковой и других.

Содержание коррекционных мероприятий разработано с учетом особенностей детей обследованной группы и направлено на решение следующих задач: развитие интереса и внимания к слову, к речи (собственной и окружающих); обогащение словарного запаса, развитие грамматического строя речи, навыков связной речи с опорой на речевой опыт ребенка — носителя языка. Использование метода звукового анализа слов, а также логопедических приемов для дифференциации звуков способствует предупреждению ошибок при чтении и письме.

Программа рассчитана на 1 учебный год с сентября по май, 64 занятия (по 2 занятия в неделю).

Работа по коррекции фонематических процессов у старших дошкольников с ЗПР проводилась в несколько этапов. На каждом из этапов использовались следующие игры и упражнения.

I этап – узнавание и различение неречевых звуков.

- «Угадай, что звучало» (Детям предлагалось узнать негромкие бытовые звуки);
- «Угадай, где звучит» (Дети на слух, без визуального контроля, определяли местонахождение источника звука);

– «Похлопаем-потопаем» (Предлагалось воспроизведение, повторение ритмического рисунка).

II этап – различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, слов, фраз.

– «Узнай, чей голос» (При воспроизведении записей голосов близких людей, педагогов, детей группы предстояло угадывать говорящего на записи человека);

– «Три медведя» (Детям предлагалось узнать голос героя сказки).

III этап – различение слов, близких по своему звуковому составу.

– «Слушай и выбирай» (Дети выбрали картинку с названным словом);

– «Верно-неверно» (Дети обозначали условными сигналами верно названное слово).

IV этап – дифференциация слогов.

– «Телеграф» (Предлагалось отхлопывать количество слогов в слове);

– «Лишний слог» (Дети выделяли непохожий слог из предлагаемой цепочки слогов, например, па-па-па-ба).

V этап – дифференциация фонем.

– «Выдели звук» (Условным сигналом дети выделяли слова с заданным звуком при произнесении).

VI этап – развитие навыков элементарного звукового анализа.

– «Сколько звуков» (Дети определяли количество звуков в слове).

VII этап – упражнения для развития фонематического анализа и синтеза

– «Определить позицию звука в слове» (Необходимо было обозначить местонахождение звука в слове: начало, середина, конец);

– «Придумать слова с заданным количеством звуков» (Придумать слова из 3-х, 4-х, 5-ти звуков);

- «Отгадай слово» (Произнесенное по звукам слово необходимо было произнести полностью);
- «Добавь звук в конце слова» (Предлагалось договаривать незаконченные слова);
- «Замени первый звук в слове» (Дети устно производили замену первого звука в слове на заданные звуки);
- «Найди картинки с заданным количеством звуков» (Дети определяли количество звуков в названиях предложенных картинок и выбирали подходящие к заданному количеству звуков);
- «Придумать слова на заданный звук» (Первый звук в слове обозначался педагогом);
- «Составь цепочку слов» (Дети составляли цепочки слов таким образом, чтобы каждое последующее начиналось с последнего звука предыдущего).

В процессе коррекционной работы были использованы не только традиционные приемы, активно применялись информационно-коммуникационные технологии: интерактивная доска, программно-методический комплекс «Умное зеркало» [60]. Часть упражнений была адаптирована для применения интерактивной доски и программно-методического комплекса «Умное зеркало». Упражнения, адаптированные для интерактивной доски использовались в коррекционной работе учителя-дефектолога и воспитателя.

Доступные для применения родителями упражнения, были размещены в блоге учителя-логопеда, групповых чатах и на информационных стендах.

Психолого-педагогическое сопровождение детей на данном этапе коррекционной работы обеспечивала команда специалистов в составе: учитель-логопед, учитель дефектолог, педагог-психолог и воспитатель, привлекались к коррекционной работе родители дошкольников. Структура

работы специалистов включала в себя целую систему, которая исполняла ряд функций, таких как диагностика, коррекция, профилактика. Проводилось совместное планирование работы, четкое распределение задач каждого из участников сопровождения и соблюдение единства требований, предъявляемых детям [15]. Содержание психолого-педагогического сопровождения отражалось в Журнале взаимодействия специалистов ДООУ и Журнале взаимосвязи работы учителя-логопеда и воспитателя. Взаимодействие с родителями осуществлялось посредством блога учителя-логопеда, через непосредственное общение, проведение открытых занятий и регистрировалось в Журнале учета консультаций.

Тесное взаимодействие учителя-логопеда и воспитателя определяют успешность и эффективность коррекционной работы. Учитель-логопед планирует деятельность воспитателя по закреплению полученных детьми на логопедических занятиях знаний или по проведению предварительной подготовки к занятию. Учитель-логопед помогает организовать предварительную работу по подготовке занятия.

Упражнения по развитию фонематических процессов включались в режимные моменты, проводились в специально-организованном в группе логопедическом уголке, оборудованном зеркалом, наглядными и методическими пособиями для проведения занятий, а также проводились занятия с использованием интерактивной доски. Предварительно осуществлялась работа по адаптации упражнений к использованию информационно-коммуникационных технологий. Совместное ведение Журнала взаимосвязи обеспечивало единый ритм коррекционной работы. Постоянно происходил обмен опытом по наиболее эффективным способам выполнения упражнений, материал дополнялся и совершенствовался.

Учитель-логопед проводит коррекционную работу по развитию фонематических процессов в рамках адаптированной образовательной программы ДООУ. Ведется работа по различению близких по звуковому

составу слов. Для этого используются игры и упражнения с постепенным усложнением условий дифференциации звуков: от слов, отличающихся несколькими звуками, к словам, различающимся только одним звуком.

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

Логопедическая работа по дифференциации звуков осуществляется с уточнением произносительного и слухового образа различаемых звуков. Для дифференциации предлагаются гласные и согласные звуки (с постепенным переходом от акустически далеких к акустически близким), звуки в слогах, словах. Каждому звуку подбирается картинка-образ. Содержание упражнений направлено на дифференциацию звуков и развитие слухового внимания.

Формирование навыков фонематического анализа и синтеза учитывает онтогенетическую последовательность становления различных форм звукового анализа и синтеза, условия выделения звука (определенное положение звука в слове, особенности произнесения звуковой серии, характер звука, количество звуков в звуковом ряду и т.д.).

Развитие навыков фонематического анализа и синтеза осуществляется постепенно от работы с опорой на материализацию (использование различных вспомогательных средств – графических схем слова, звуковых линеек, фишек), на речевое проговаривание (при назывании слов), до выполнения заданий на основе представлений без опоры на вспомогательные средства и проговаривание.

Чем большее количество анализаторов ребенка используется при работе с учебным материалом, тем лучше идет усвоение программного

материала, в процессе занятий у детей участвуют слуховой, зрительный, двигательный анализаторы. Задания предлагались в игровой форме, с использованием таких приемов, как придумывание слов, работа с предметными картинками, сигнальными флажками, символами, интерактивными средствами, опусканием звуков, слогов и восстановление их детьми с опорой и без опоры на предметные картинки, работа с фишками, карточками и т.д. В результате дети учатся видеть буквы, слышать звуки родного языка, совершенствуются навыки самоконтроля.

Учитель-дефектолог является ведущим специалистом в группе детей с задержкой психического развития. Показателем эффективности коррекционно-педагогической работы является создание адекватной возможностям ребенка охранительно-педагогической и предметно-пространственной развивающей среды, то есть системы условий, обеспечивающих полноценное развитие всех видов детской деятельности, коррекцию отклонений высших психических функций и становление личности ребенка.

На начальном этапе взаимодействия проводится обсуждение результатов первичного обследования детей. Составляются индивидуальные маршруты сопровождения детей. Учитель-дефектолог дает методические рекомендации по работе с детьми и координирует работу всех специалистов. На следующем этапе проводится мониторинг развития детей, определяется динамика и оценивается эффективность проводимой коррекционной работы. По результатам мониторинга оформляется документация ППк МАДОУ и корректируются дальнейшие образовательные мероприятия. Учитель-дефектолог проводит консультации по проведению индивидуальных и подгрупповых занятий. На заседаниях ППк МАДОУ обсуждается продуктивность проводимой коррекционной работы, обсуждаются современные приемы решения задач коррекционно-педагогической работы. В процессе коррекционно-

образовательной деятельности учителем-дефектологом сочетаются индивидуальный и дифференцированный подходы.

Для педагога-психолога ведущим видом деятельности является коррекция в отставании развития психических функций [49]. Задача психолога привести в действие и активизировать речевую деятельность ребенка.

Психолог исследует мимику и пантомимику детей, изучает восприятие графических изображений эмоций, формирует умение понимать свое эмоциональное состояние, так же изучать и понимать социальные эмоции. Эмоциональная лексика используется детьми выборочно и фрагментарно, в связи с этим существует необходимость формирования эмоционального пласта лексики. Сотрудничество педагога-психолога и учителя логопеда, начинается с изучения и уточнения эмоциональных состояний и формирования интонационной стороны речи. Педагог-психолог развивает эмоциональную сферу детей, объясняет причины появления основных эмоциональных проявлений. Специальные приёмы работы с разнообразными заданиями включаются в работу логопеда. В журнале взаимодействия специалистов учитель - логопед и педагог-психолог планируют и отражают коррекционные задачи, а так же предполагаемое игровое сопровождение для отработки и закрепления формируемых навыков у воспитанников и отмечают успешность выполнения упражнений. Таким образом, выявляются успехи и затруднения воспитанников, к этой работе на всех этапах ее проведения подключаются и родители. Единое комплексное тематическое планирования по лексическим темам позволяет обеспечить более глубокое изучение материала, погрузиться в изучаемую тему воздействуя на разные системы анализаторов, обеспечить интеграцию сенсорного опыта ребенка.

Формами совместной работы являются:

– проведение и обсуждение результатов диагностики;

- проектирование образовательного маршрута каждого воспитанника, обсуждение имеющихся затруднений на всех этапах коррекционно-развивающей работы;
- коррекционно-развивающие занятия;
- взаимопосещение занятий с целью определения динамических показателей в развитии;
- интегрированные занятия с детьми с участием обоих специалистов;
- родительские собрания, тренинги для родителей, стендовая информация;
- распространение передового педагогического опыта.

В результате работы специалистов по сопровождению детей с задержкой психического развития, были достигнуты следующие результаты:

- обеспечение целостности, единства коррекционно-развивающего пространства;
- педагогический процесс осуществляется полноценно, имеющиеся у детей нарушения подвергались качественной оценке и углубленному изучению со стороны специалистов;
- зона ближайшего развития проектировалась с учетом потенциальных возможностей каждого ребенка;
- в содержании коррекционно-развивающей работы с детьми появились новые эффективные формы взаимодействия;
- произошло взаимообогащение специалистов полученным педагогическим опытом.

Таким образом, содержание психолого-педагогического сопровождения обеспечило всестороннее развитие фонематических процессов – фонематического слуха, восприятия, анализа, синтеза и представлений. Работа была направлена на выявленные, в процессе констатирующего эксперимента, особенности фонематических процессов

данной группы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Содержание психолого-педагогического сопровождения осуществляла команда специалистов в составе: учитель-логопед, учитель дефектолог, педагог-психолог и воспитатель. Посильную помощь в работе по коррекции фонематических процессов оказывали родители детей.

3.3. Сравнительный анализ результатов экспериментальной деятельности

Контрольный этап эксперимента проводился в мае 2023 г. по методике констатирующего этапа. Результаты эксперимента зафиксированы в протоколе обследования (Таблица 3).

Таблица 3.

Протокол обследования уровня развития фонематических процессов

№	Имя Ф.	Количество баллов									
		1.1	1.2	1.3	2.1.1	2.1.2	2.1.3	2.1.4	2.2.1	2.3.1	2.3.2
1.	Анна М.	22	4	20	40	14	12	13	8	11	7
2.	Алла П.	7	3	17	5	5	2	0	2	0	2
3.	Василий К.	6	3	14	20	4	3	0	0	0	0
4.	Валерия К.	5	3	16	15	6	2	0	0	0	0
5.	Вадим Р.	23	4	20	39	13	11	10	7	12	5
6.	Дмитрий К.	7	2	3	2	2	3	0	0	0	0
7.	Давид Д.	6	3	6	6	3	3	0	0	0	0
8.	Анатолий Г.	16	3	14	10	5	5	0	5	0	3
9.	Илья Т.	3	2	3	2	2	2	0	0	0	0
10.	Иван М.	20	3	18	20	11	6	4	7	8	4
11.	Екатерина Д.	6	3	16	5	4	3	0	5	0	3
12.	Марат Ф.	13	3	17	8	5	4	0	5	0	2
13.	Олеся М.	12	3	15	15	5	3	0	0	0	2
14.	Савелий А.	21	3	18	16	12	9	5	6	4	4

Результаты определения уровня развития фонематических процессов контрольного эксперимента представлены в Таблице 4.

Таблица 4

Результаты определения уровня развития фонематических процессов (контрольный эксперимент)

№	Имя Ф.	Количество баллов																				К	N	N ₁	Уровень успешности, %
		1.1		1.2		1.3		2.1.1		2.1.2		2.1.3		2.1.4		2.2.1		2.3.1		2.3.2					
		у	х	у	х	у	х	у	х	у	х	у	х	у	х	у	х	у	х	у	х				
1.	Анна М.	24	22	4	4	20	20	42	40	15	14	15	12	15	13	10	8	15	11	7	7	0,9	167	151	90,4
2.	Алла П.	24	7	4	3	20	17	42	5	15	5	15	2	15	0	10	2	15	0	7	2	0,26	167	43	25,7
3.	Василий К.	24	6	4	3	20	14	42	20	15	4	15	3	15	0	10	0	15	0	7	0	0,3	167	50	29,9
4.	Валерия К.	24	5	4	3	20	16	42	15	15	6	15	2	15	0	10	0	15	0	7	0	0,28	167	47	28,1
5.	Вадим Р.	24	23	4	4	20	20	42	39	15	13	15	11	15	10	10	7	15	12	7	5	0,86	167	144	86,2
6.	Дмитрий К.	24	7	4	2	20	3	42	2	15	2	15	3	15	0	10	0	15	0	7	0	0,11	167	19	11,4
7.	Давид Д.	24	6	4	3	20	6	42	6	15	3	15	3	15	0	10	0	15	0	7	0	0,16	167	27	16,2
8.	Анатолий Г.	24	16	4	3	20	14	42	10	15	5	15	5	15	0	10	5	15	0	7	3	0,37	167	61	36,5
9.	Илья Т.	24	3	4	2	20	3	42	2	15	2	15	2	15	0	10	0	15	0	7	0	0,08	167	14	8,4
10.	Иван М.	24	20	4	3	20	18	42	20	15	11	15	6	15	4	10	7	15	8	7	4	0,6	167	101	60,5
11.	Екатерина Д.	24	6	4	3	20	16	42	5	15	4	15	3	15	0	10	5	15	0	7	3	0,27	167	45	26,9
12.	Марат Ф.	24	13	4	3	20	17	42	8	15	5	15	4	15	0	10	5	15	0	7	2	0,34	167	57	34,1
13.	Олеся М.	24	12	4	3	20	15	42	15	15	5	15	3	15	0	10	0	15	0	7	2	0,33	167	55	32,9
14.	Савелий А.	24	21	4	3	20	18	42	16	15	12	15	9	15	5	10	6	15	4	7	4	0,59	167	98	58,7

Статистическая обработка полученных результатов проводилась по t-критерию Стьюдента для связанных выборок [59]. Проводилось сопоставление показателей значений уровней успешности двух связанных выборок констатирующего и контрольного экспериментов.

Результаты статистической обработки уровней успешности испытуемых на этапах констатирующего и контрольного экспериментов представлены в Таблице 5.

Таблица 5

Результаты статистической обработки уровней успешности испытуемых на этапах констатирующего и контрольного экспериментов

№	Имя Ф.	Уровни успешности на этапе констатирующего эксперимента (К.1)	Уровни успешности на этапе контрольного эксперимента (К.2)	Отклонения (К.1 - К.2)	Квадраты отклонений (К.1 - К.2) ²
1.	Анна М.	34.1	90.4	-56.3	3169.69
2.	Алла П.	10.2	25.7	-15.5	240.25
3.	Василий К.	10.8	29.9	-19.1	364.81
4.	Валерия К.	10.8	28.1	-17.3	299.29
5.	Вадим Р.	31.1	86.2	-55.1	3036.01
6.	Дмитрий К.	1.2	11.4	-10.2	104.04
7.	Давид Д.	4.8	16.2	-11.4	129.96
8.	Анатолий Г.	16.8	36.5	-19.7	388.09
9.	Илья Т.	0.6	8.4	-7.8	60.84
10.	Иван М.	29.9	60.5	-30.6	936.36
11.	Екатерина Д.	10.8	26.9	-16.1	259.21
12.	Марат Ф.	13.8	34.1	-20.3	412.09
13.	Олеся М.	13.2	32.9	-19.7	388.09
14.	Савелий А.	28.7	58.7	-30	900
	Суммы	216.8	545.9	-329.1	10688.73

Расчетное значение t-критерия Стьюдента составило $T_{эмп.} = 5,8$.

Критические значения при уровне значимости менее и равном 0,05 $t_{крит.}$ составило 2,16, при уровне значимости менее и равном 0,01 $t_{крит.}$ составило 3,01, что свидетельствует о нахождении эмпирического значения $T_{эмп.} = 5,8$ в зоне значимости.

На диаграмме (Рисунок 1) представлено распределение уровней успешности испытуемых на этапах констатирующего и контрольного экспериментов.

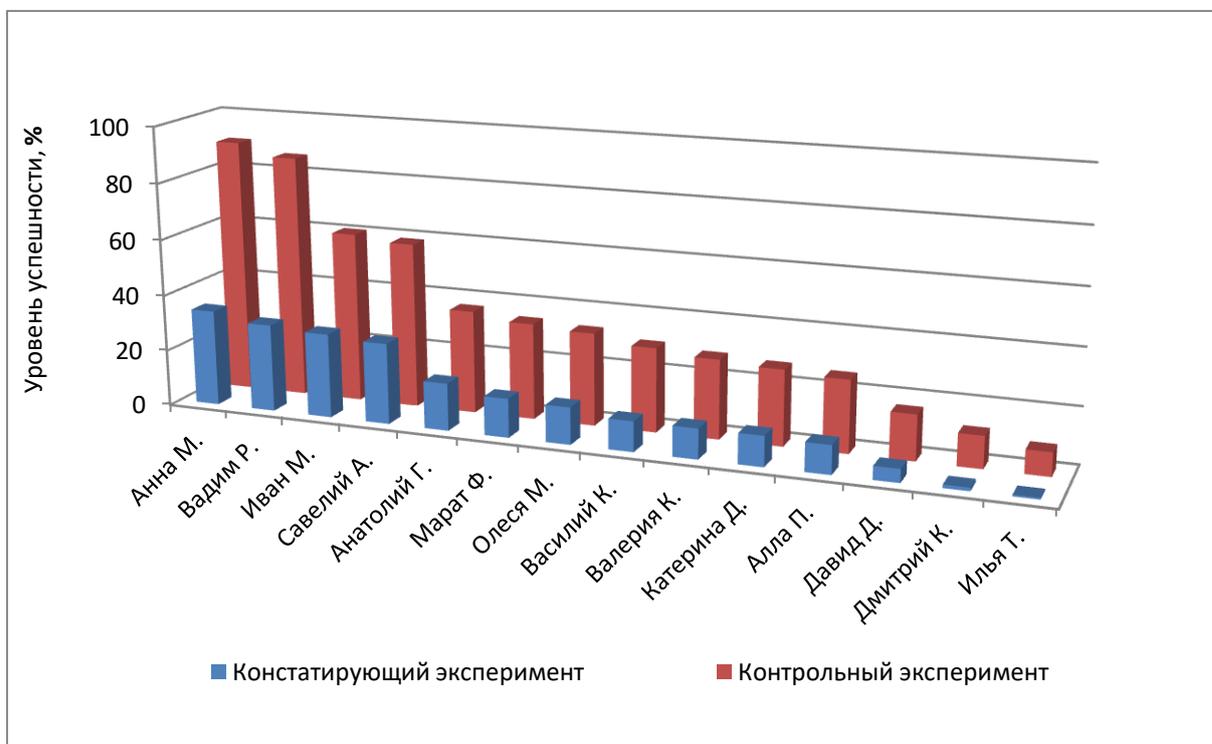


Рисунок 1 - Распределение уровней успешности испытуемых на этапах констатирующего и контрольного экспериментов

Изменение уровня успешности более чем на 50 % показали 2 ребенка, 30 % и более - 2 ребенка, более 15 % - 7 детей, более 10% - 2 ребенка и 1 ребенок более 7%.

Проанализируем результаты контрольного эксперимента.

Исследование фонематических процессов началось с сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи. В таблице 6 «Средние значения баллов на этапах констатирующего и контрольного экспериментов» мы видим значительный прирост по показателям 1.1 (Имитация серий слогов с фонетически близкими звуками) у Анны М., Вадима Р., Анатолия Г., Ивана М., Савелия А. Такие результаты стали возможны благодаря максимальному привлечению родителей к проведению коррекционной работы в домашних условиях и за счет ежедневного выполнения всех

рекомендаций специалистов. Незначительный прирост по показателю отмечается у Аллы П., Василия К., Валерии К., Давида Д., Ильи Т., Екатерины Д., объясняется не высокой заинтересованностью родителей в выполнении домашних заданий, рекомендаций специалистов и соматической ослабленностью детей.

По показателю 1.2 (Слуховая дифференциация звуков на материале слов-квазиамонимов) значительный прирост показателей отмечается практически у всех детей, что объясняется использованием наглядного материала при выполнении задания. Частично справились с выполнением задания даже те дети, которые не смогли выполнить его в начале года - Дмитрий К., Илья Т. Положительная динамика объясняется сравнительной легкостью выполнения задания, а незначительная положительная динамика – соматической ослабленностью детей, слабой заинтересованностью родителей в выполнении домашних рекомендаций специалистов.

По показателю 1.3 (Определение правильности слова) значительная положительная динамика отмечается у Анны М., Аллы П., Вадима Р., Василия К., Валерии К., Анатолия Г., Ивана М., Екатерины Д., Марата Ф., Олеси М., что объясняется достаточным уровнем развития фонематического слуха и восприятия. Низкие показатели у Дмитрия К., Ильи Т., Давида Д. объясняются особенностями протекания психических процессов, в частности внимания, его неустойчивости, ограниченности объема и неадекватных колебаниях.

В разделе исследований развития фонематического анализа отмечаются следующие результаты. По показателю 2.1.1 (Выделение звука на фоне слова) также отмечается значительный прирост во всей группе испытуемых. Устойчивая положительная динамика отмечается у Василия К., Ивана М. Эта группа детей овладела навыками элементарного звукового анализа, а у Анны М. и Вадима Р. навыки звукового анализа

сформировались в соответствии с возрастными нормами. Дети с низкими показателями Алла П., Дмитрий К., Илья Т., Екатерина Д. также смогли выполнить несколько заданий.

По показателю 2.1.2 (Определение места звука в слове: начало, середина, конец) высокие показатели имеет та же группа испытуемых Савелий А., Иван М., Вадим Р., Анна М., т.к. дети освоили навыки звукового анализа. Илья Т., Дмитрий К., Давид Д. с трудом выполняли инструкцию задания вследствие незрелости ЦНС и ее быстрой истощаемости.

По показателю 2.1.3 (Определение количества звуков в словах) значительный прирост в показателях имеют дети, успешно справившиеся с предыдущим исследованием - Савелий А., Иван М., Вадим Р., Анна М. Следует отметить, что вся группа детей смогла дать ответы на задаваемые экспериментатором вопросы.

По показателю 2.1.4 (Определение последовательности звуков) смогли дать ответы только дети, владеющие звуковым анализом хотя бы на элементарном уровне - Савелий А., Иван М., Вадим Р., Анна М. Остальная группа детей с самым сложным заданием из раздела «Фонематический анализ», на данном этапе обучения, не справилась.

Исследование овладения навыками фонематического синтеза по показателю 2.2.1 (Фонематический синтез) показало положительную динамику у следующей группы детей - Анна М., Вадим Р., Анатолий Г., Иван М., Екатерина Д., Марат Ф., Савелий А., что объясняется наличием у них начальных навыков чтения. Остальная группа детей не смогла дать правильных ответов на вопросы экспериментатора, но была заинтересована в выполнении задания.

Исследование фонематических представлений показало, что по показателю 2.3.1 (Придумывание слов из определенного количества звуков) выполнение инструкции экспериментатора было доступно только

детям, предварительно овладевшим такими фонематическими процессами, как фонематический слух, восприятие, анализ и синтез. Высокие показатели имела следующая группа детей - Савелий А., Иван М., Вадим Р., Анна М., остальные дети не смогли справиться с заданием, т.к. на данном этапе еще не овладели более простыми фонематическими процессами.

По показателю 2.3.2 (Нахождение картинок, в названии которых три, четыре, пять звуков) высокие показатели имеют дети Анна М., Алла П., Вадим Р., Анатолий Г., Иван М., Олеся М., Савелий А., в достаточной мере овладевшие более простыми фонематическими процессами: слух, восприятие, анализ и синтез. Дети, не овладевшие навыками имитации, дифференциации, выделения, определения места, последовательности и наличия звука не справились с определением их количества.

Значения показателей свидетельствуют об успешности применения данного содержания психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в коррекции фонематических процессов.

Высокие показатели на этапе контрольного эксперимента имели дети, регулярно посещающие дошкольное учреждение, со сниженным уровнем фонематического восприятия (на этапе констатирующего эксперимента) и владеющие элементарным звуковым анализом. Низкие показатели характерны для соматически ослабленных детей, не регулярно посещающих логопедические занятия и имеющих недоразвитие или грубое нарушение фонематического восприятия, а также с несформированными навыками звукового анализа (на этапе констатирующего эксперимента).

Для более подробного анализа изменений уровней успешности детей на этапах констатирующего и контрольного экспериментов сравним значения этих показателей по каждому пункту обследования фонематических процессов.

Средние значения количества баллов для этапов констатирующего и контрольного экспериментов представлены в Таблице 6.

Таблица 6

Средние значения баллов на этапах констатирующего и контрольного экспериментов

№	Имя Ф.	Количество баллов																			
		1.1		1.2		1.3		2.1.1		2.1.2		2.1.3		2.1.4		2.2.1		2.3.1		2.3.2	
		X ₁	X ₂	X ₁	X ₂	X ₁	X ₂	X ₁	X ₂	X ₁	X ₂	X ₁	X ₂	X ₁	X ₂	X ₁	X ₂	X ₁	X ₂	X ₁	X ₂
1.	Анна М.	15	22	3	4	16	20	11	40	6	14	2	12	1	13	3	8	0	11	0	7
2.	Алла П.	3	7	2	3	11	17	0	5	0	5	0	2	0	0	1	2	0	0	0	2
3.	Василий К.	2	6	2	3	8	14	6	20	0	4	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0
4.	Валерия К.	3	5	2	3	9	16	4	15	0	6	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
5.	Вадим Р.	16	23	3	4	15	20	9	39	5	13	1	11	0	10	3	7	0	12	0	5
6.	Дмитрий К.	2	7	0	2	0	3	0	2	0	2	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0
7.	Давид Д.	2	6	1	3	2	6	3	6	0	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0
8.	Анатолий Г.	8	16	3	3	7	14	5	10	0	5	0	5	0	0	4	5	0	0	1	3
9.	Илья Т.	1	3	0	2	0	3	0	2	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
10.	Иван М.	13	20	3	3	13	18	10	20	2	11	2	6	1	4	4	7	0	8	2	4
11.	Екатерина Д.	3	6	2	3	9	16	0	5	0	4	0	3	0	0	2	5	0	0	2	3
12.	Марат Ф.	4	13	2	3	10	17	4	8	0	5	0	4	0	0	2	5	0	0	1	2
13.	Олеся М.	4	12	2	3	8	15	8	15	0	5	0	3	0	0	0	0	0	0	0	2
14.	Савелий А.	14	21	3	3	13	18	7	16	6	12	0	9	0	5	3	6	0	4	2	4
	Сумма баллов	90	167	28	42	121	197	67	203	19	91	5	68	2	32	22	45	0	35	8	32
	Среднее значение по группе	6,43	11,93	2,00	3,00	8,64	14,07	4,79	14,50	1,36	6,50	0,36	4,86	0,14	2,29	1,57	3,21	0,00	2,50	0,57	2,29
	Процент успешности среднего значения по группе	26,79	49,70	50,00	75,00	43,21	70,36	11,39	34,52	9,05	43,33	2,38	32,38	0,95	15,24	15,71	32,14	0,00	16,67	8,16	32,65

Рассчитаны средние значения баллов по группе для каждого показателя уровня развития фонематических процессов и их процентные показатели, где за 100 % принято максимальное количество баллов для каждого показателя.

Результаты распределения процентных показателей количества баллов, по каждому показателю констатирующего и контрольного экспериментов представлены на диаграмме (рисунок 2).

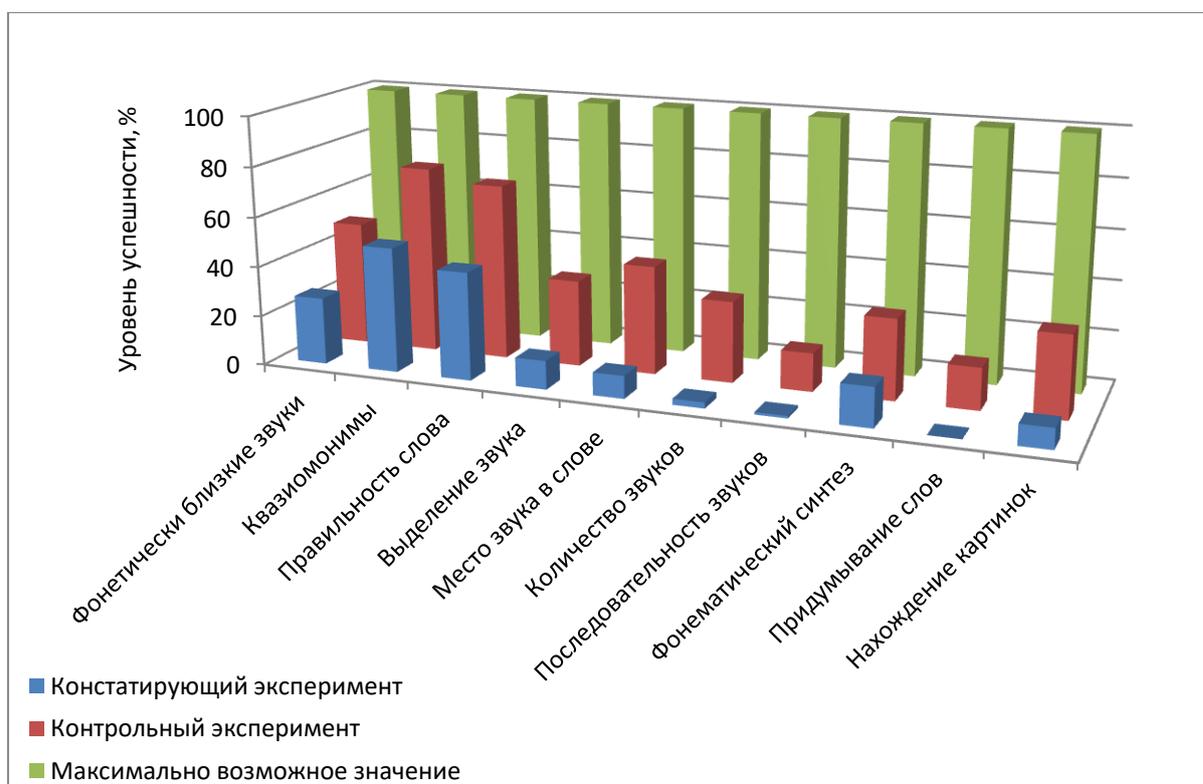


Рисунок 2 - Распределение процентных показателей количества баллов констатирующего и контрольного экспериментов

Рассчитаем разницу процентных показателей констатирующего и контрольного экспериментов. Результаты представлены в таблице 7.

Таблица 7

Результаты расчета разницы процентных показателей констатирующего и контрольного экспериментов

№	Наименование фонематического процесса	Констатирующий эксперимент, (K1)	Контрольный эксперимент, (K2)	Разница процентных показателей (K2 – K1)
1	Сенсорно-перцептивный уровень восприятия речи			
1.1	Имитация серий слогов с фонетически близкими звуками	26,79	49,70	22,91
1.2	Слуховая дифференциация звуков на материале слов-квазиомонимов	50,00	75,00	25
1.3	Определение правильности слова	43,21	70,36	27,15
2.1	Фонематический анализ			
2.1.1	Выделение звука на фоне слова	11,39	34,52	23,13
2.1.2	Определение места звука в слове (начало, середина, конец)	9,05	43,33	34,28
2.1.3	Определение количества звуков в словах	2,38	32,38	30
2.1.4	Определение последовательности звуков	0,95	15,24	14,29
2.2	Фонематический синтез			
2.2.1	Фонематические представления	15,71	32,14	16,43
2.3	Фонематические представления			
2.3.1	Придумывание слов из определенного количества звуков	0,00	16,67	16,67
2.3.2	Нахождение картинок, в названии которых три, четыре, пять звуков	8,16	32,65	24,49

Разница процентных показателей делает очевидной успешность психолого-педагогического сопровождения по каждому из направлений развития фонематических процессов. Результаты успешности работы по развитию фонематических процессов для каждого из направлений представлены на диаграмме (Рисунок 3).

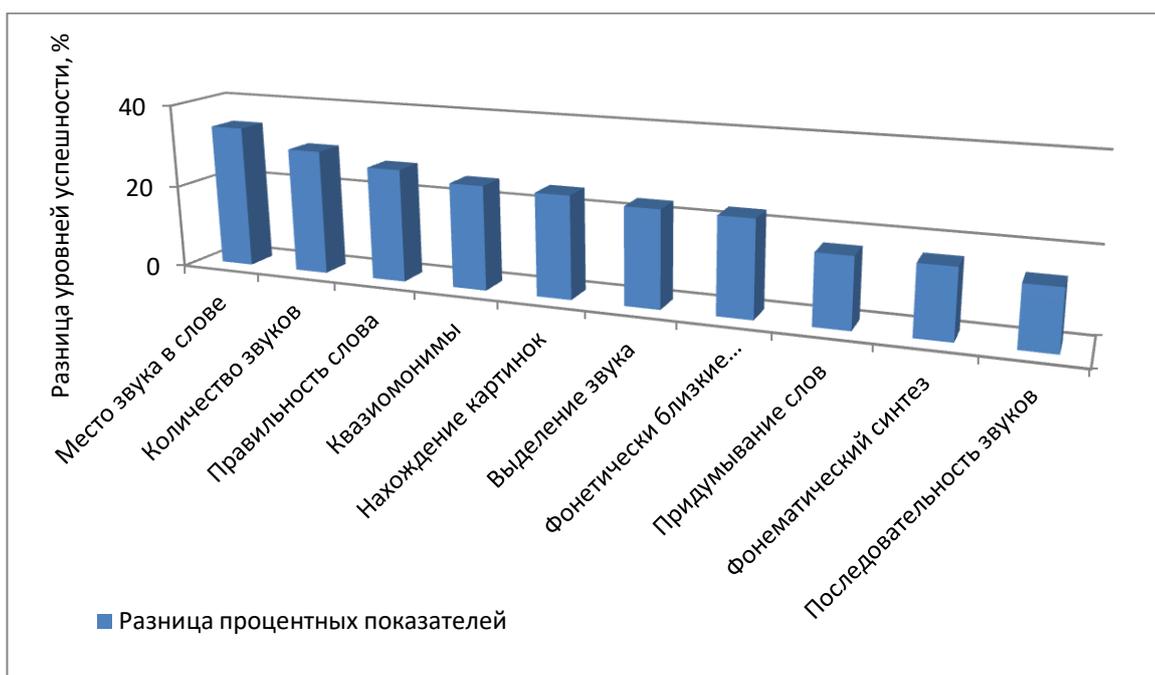


Рисунок 3 - Разница процентных показателей количества баллов констатирующего и контрольного экспериментов для различных фонематических процессов

На этапе контрольного эксперимента становится очевидной динамика развития фонематических процессов. Значительные изменения показателей успешности наблюдаются в коррекционной работе над фонематическим анализом. Дети успешнее определяли место звука в слове, количество звуков. Хорошая динамика была достигнута и в коррекционной работе над развитием фонематического слуха и восприятия. Многие дети без труда выделяли правильно произнесенные слова, легко определяли квазиомонимы. Детям легче стали даваться задания на фонематические представления, они успешнее находили картинки с определенным количеством звуков. Дети стали лучше различать фонетически близкие звуки и выделять звуки на фоне слова, что также свидетельствует о положительной динамике в коррекционной работе над фонематическим слухом и фонематическим анализом.

Наибольшие трудности у детей вызвали задания по определению последовательности звуков в слове, придумыванию слов из определенного количества звуков и составлению слов из воспринимаемой на слух

последовательности звуков. Это объясняется особенностями развития высших психических функций у детей с задержкой психического развития. Операции фонематического анализа требуют достаточного уровня развития абстрактного мышления, памяти и внимания, а фонематические представления формируются на базе достаточного уровня развития всех фонематических процессов и низкий уровень развития сенсорно-перцептивного восприятия речи ограничивает формирование остальных фонематических процессов.

Таким образом, наиболее успешной оказалась работа по развитию фонематического анализа и сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи. Наименьшие показатели динамики развития фонематических процессов достигнуты в работе по фонематическому синтезу, что объясняется особенностями развития высших психических функций у детей данной нозологической группы.

Выводы по третьей главе

В процессе проведения констатирующего эксперимента по определению уровня развития фонематических процессов было установлено, что фонематическое недоразвитие детей данной группы проявляется в несформированности процессов дифференциации звуков. Недоразвитие фонематического восприятия отмечается при выполнении элементарных действий звукового анализа – при узнавании звука, придумывании слова на заданный звук.

Содержание психолого-педагогического сопровождения в процессе проведения формирующего эксперимента исследования обеспечило всестороннее развитие фонематических процессов – фонематического слуха, восприятия, анализа, синтеза и представлений. Работа была направлена на выявленные, в процессе констатирующего эксперимента, особенности фонематических процессов данной группы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Содержание психолого-педагогического сопровождения осуществляла команда специалистов в составе: учитель-логопед, учитель дефектолог, педагог-психолог и воспитатель. Посильную помощь в работе по коррекции фонематических процессов оказывали родители детей.

В процессе проведения контрольного эксперимента было установлено, что наиболее успешной оказалась работа по развитию фонематического анализа и сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи. Наименьшие показатели динамики развития фонематических процессов достигнуты в работе по фонематическому синтезу, что объясняется особенностями развития высших психических функций у детей данной нозологической группы.

Заключение

Во время проведения исследования эффективности психолого-педагогического сопровождения по преодолению нарушений фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития были проанализированы теоретические источники по проблеме исследования, изучены особенности формирования фонематических процессов детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, отобрано содержание психолого-педагогического сопровождения по преодолению нарушений фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, проведена коррекционная работа по развитию фонематических процессов и выполнена оценка эффективности применения психолого-педагогического сопровождения.

На основе анализа теоретических источников было установлено, что в логопедической науке фонетико-фонематическая сторона речи раскрывается как базовое звено речевой деятельности. Она включает способность выделения и различения фонем родного языка, определения звукового состава слова, физиологическая основа которой, сложные условно рефлексорные связи.

Фонематический слух – это способность воспринимать звуки языка как семантические сущности, что необходимо для понимания смысла сказанного. Фонематический слух выполняет операции распознавания и узнавания фонем, которые образуют звуковую оболочку слова. Формирование фонемного слуха определяет качественное развитие лингвистической, познавательной, эмоциональной и личностной сфер ребенка и обеспечивает успешность подготовки к школьному образованию. При дизартрии нарушение в функционировании речедвигательного и речеслухового анализаторов приводит к различным

нарушениям фонетико-фонематической стороны речи, в частности, к нарушениям формирования фонематического слуха. Логопедическая технология формирования фонематического слуха у детей должна включать артикуляторный и дифференцировочный этапы, направленные на развитие артикуляционного аппарата, мелкой моторики, коррекцию звукопроизношения, формирование звукового анализа и синтеза.

Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в коррекции фонематических процессов, направлено на коррекцию общей психической незрелости, низкой познавательной активности, которая проявляется, хотя и не равномерно, но во всех видах психической деятельности.

Фонематическое недоразвитие детей данной группы проявляется в несформированности процессов дифференциации звуков. Недоразвитие фонематического восприятия отмечается при выполнении элементарных действий звукового анализа.

Предпосылки для успешного обучения грамоте формируются в дошкольном возрасте. Поэтому было отобрано содержание психолого-педагогического сопровождения отвечающее потребностям детей исследуемой группы.

При проведении констатирующего эксперимента по определению уровня развития фонематических процессов было установлено, что фонематическое недоразвитие детей данной группы проявляется в несформированности процессов дифференциации звуков. Недоразвитие фонематического восприятия отмечается при выполнении элементарных действий звукового анализа – при узнавании звука, придумывании слова на заданный звук.

Содержание психолого-педагогического сопровождения в процессе проведения формирующего эксперимента исследования обеспечило всестороннее развитие фонематических процессов – фонематического

слуха, восприятия, анализа, синтеза и представлений. Работа была направлена на выявленные, в процессе констатирующего эксперимента, особенности фонематических процессов данной группы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Содержание психолого-педагогического сопровождения осуществляла команда специалистов в составе: учитель-логопед, учитель дефектолог, педагог-психолог и воспитатель. Посильную помощь в работе по коррекции фонематических процессов оказывали родители детей.

В процессе проведения контрольного эксперимента было установлено, что наиболее успешной оказалась работа по развитию фонематического анализа и сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи. Наименьшие показатели динамики развития фонематических процессов достигнуты в работе по фонематическому синтезу, что объясняется особенностями развития высших психических функций у детей данной нозологической группы.

В результате проведения исследования была достигнута поставленная цель теоретически изучить и экспериментально доказать эффективность психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в коррекции фонематических процессов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белобородова, Е. Л. Коммуникативная функция речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня / Е. Л. Белобородова, Н. Л. Егорова // Вопросы науки и образования: теоретические и практические аспекты : Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции, Прага, Чехия, 18 мая 2019 года / Под общей редакцией А.И. Вострецова. – Прага, Чехия: Научно-издательский центр "Мир науки" (ИП Вострецов Александр Ильич), 2019. – С. 227-232. – EDN AGHPDS.

2. Белова, Н. В. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у детей 6-7 лет / Н. В. Белова, И. Н. Перфилова // Современное дошкольное и начальное образование: проблемы и тенденции развития : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции в 2 частях, Нижний Новгород, 21 апреля 2020 года. Том Часть 2. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2020. – С. 25-28. – EDN JJFZJW.

3. Бельтюков, В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи [Текст] / В. И. Бельтюков. – М. : Педагогика, 1977. – 176 с.

4. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М. Р. Битянова. – М., 1998. – 298 с.

5. Быкадоров, К. Д. Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения субъектов образования / К. Д. Быкадоров // Педагогика, психология, общество: от теории к практике : Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 20 сентября 2022 года / Гл. редактор Ж.В. Мурзина.

– Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2022. – С. 273-275. – EDN MROPED.

6. Видонова, А. С. Онтогенез фонематической системы языка у детей / А. С. Видонова // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : Материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей, Екатеринбург, 22 апреля 2015 года. Том Часть 2. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2015. – С. 231-234. – EDN VLLKGQ.

7. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учебник для студентов вузов. – М.: В. Секачев, 2018 – 264 с.]

8. Волкова, С. В. Дифференцированный подход к преодолению нарушений фонематической системы у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / С. В. Волкова // Российский нейрохирургический журнал им. профессора А.Л. Поленова. – 2019. – Т. 11, № 5. – С. 157. – EDN WSOTVY.

9. Гвоздев, А. Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка [Текст] / А. Н. Гвоздев. – СПб. : Акцидент, 1995. – 64 с.

10. 50. Гвоздев, А. Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка [Текст] / А. Н. Гвоздев. – СПб. : Акцидент, 1995. – 64 с.

11. Гериева, Д. А. Особенности развития коммуникативной функции речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / Д. А. Гериева // Мир без границ : Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых, Ставрополь, 02 декабря 2021 года. – Ставрополь: Ставропольский государственный педагогический институт, 2021. – С. 80-90. – EDN DDQOOS.

12. Гончарова, А. Ф. Формирование фонематического слуха и фонематического восприятия при коррекции нарушений письма у младших школьников с ЗПР / А. Ф. Гончарова, Е. А. Шумилова // Векторы

образования: от традиций к инновациям : материалы VII Всероссийской научно-практической конференции, Анапа, 26–30 октября 2020 года / Анапский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». – Анапа: Общество с ограниченной ответственностью "Издательский Дом - Юг", 2020. – С. 154-156. – EDN MZKNHN.

13. Григоренко, Н. Ю. Речевосприятие в раннем и дошкольном возрасте: технологии диагностики и развития речевого слуха у детей : учебное-методическое пособие / Н. Ю. Григоренко. – Москва : Издательство ПАРАДИГМА, 2023. – 156 с. – ISBN 978-5-4214-0130-8. – EDN WZYDFJ.

14. Гриншпун, Б. М. Дислалия: хрестоматия по логопедии. Т. 1 [Текст] / Б. М. Гриншпун. – М. : ГИЦ ВЛАДОС, 1997. – 560 с.

15. Давыдова М.С. «Взаимосвязь логопеда со специалистами ДОУ» // Логопед 2008 №1 С. 108-121.

16. Дошкольное образование детей с особыми образовательными потребностями : учебное пособие / Г. В. Бабина, Л. А. Головчиц, А. В. Кроткова [и др.]. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2019. – 288 с. – ISBN 978-5-4263-0843-5. – DOI 10.23682/94640. – EDN TEZXRW.

17. Дубровина, И. В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики [Текст] / И. В. Дубровина. – М. : Педагогика, 1991. – 230 с.

18. Дунаева З.М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития : методическое пособие / З. М. Дунаева ; Гос. науч. учреждение "Ин-т коррекционной педагогики Российской акад. образования". - Москва :Советский спорт, 2006. - 143 с.

19. Дурнева, И. Е. Специфика развития фонематического восприятия детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III

уровня и нормальным речевым развитием / И. Е. Дурнева, Е. В. Минаева, Н. В. Иванова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6. – С. 195. – EDN YNXYJJ.

20. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. — М.: Просвещение, 2005. – 272 с.

21. Жаринова, Н. Д. Дети с задержкой психического развития в общеобразовательном классе / Н. Д. Жаринова // Вестник ТОГИРРО. – 2011. – № 1. – С. 2-130. – EDN NDHHSJ.

22. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. - Москва : АПН РСФСР, 1958.

23. Жулина, Е. В. Комплексная коррекция фонематического восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. В. Жулина, М. В. Архипова, Ю. А. Коновалова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-1. – С. 127-130. – EDN PXSFOFOD.

24. Журавлева, Е. Ю. Особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. Ю. Журавлева // Специальный педагог дошкольного учреждения : Нормативные документы. Программы адаптации, коррекции и развития. – Волгоград : Издательство "Учитель", 2013. – С. 95-147. – EDN ZIHNVV.

25. Заплатаина, А. И. Влияние слухового анализатора на развитие речи и способы коррекции / А. И. Заплатаина // Вопросы экспертизы и качества медицинской помощи. – 2023. – № 5. – С. 24-25. – EDN OBFJSJ.

26. Зырянова, Т. М. Научные основы формирования фонематических процессов у старших дошкольников / Т. М. Зырянова, Л. С. Дмитриевских // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования: поиск эффективных решений : сборник материалов вузовской заочной научно-

практической студенческой конференции, Курган, 16 мая 2022 года / Курганский государственный университет. – Курган: Курганский государственный университет, 2022. – С. 191-195. – EDN YBALMQ.

27. Казакова, Е. И. Процесс психолого-педагогического сопровождения / Е. И. Казакова // На путях к новой школе. – 2009. – № 1. – С. 36-46. – EDN RPCYNN.

28. Казакова, Е. И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике [Текст] / Е. И. Казакова // Материалы Всерос. науч.-практ. конф. – 1998. – С. 67-82.

29. Каше, Г. А. Программа обучения детей с недоразвитием фонематического строя речи [Текст] / Г. А. Каше, Т. Б. Филичёва. – М. : Министерство Просвещения СССР научно-исследовательский институт дефектологии АПН СССР, 1986. – 48 с.

30. Каштанова, С. Н. Проблемы подготовки к обучению грамоте дошкольников с ОНР / С. Н. Каштанова, Е. В. Прохорова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-4. – С. 144-148. – EDN YUKNGX.

31. Киркина, Е. Н. Обучение грамоте детей старшего дошкольного возраста в процессе подготовки к обучению в школе / Е. Н. Киркина, О. И. Тараскина, О. А. Мещерякова // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13, № 1-1. – С. 138-145. – DOI 10.34670/AR.2023.92.43.016. – EDN HTSMLW.

32. Кнепман, Н. В. Фонематическое восприятие – узловое образование в коррекции общего недоразвития речи у дошкольников / Н. В. Кнепман // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2014. – № 25. – С. 54-75. – EDN RWFYUL.

33. Крючкова, Т. А. Коррекция и развитие фонематических процессов детей в период дошкольной подготовки / Т. А. Крючкова // Дошкольная подготовка детей: содержание, формы, проблемы и пути их решения : Материалы международной научно-практической конференции,

Барнаул, 02–03 ноября 2017 года / Под общей редакцией Л.А. Никитиной.
– Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2017.
– С. 225-232. – EDN YOTVFD.

34. Культурологический подход в образовании: психолого-педагогический аспект, Чебоксары, 10–11 апреля 2005 года / Под редакцией: Г. П. Захарова, С. В. Валиева. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2005. – 256 с. – EDN SBFQDB.

35. Кучмухаметов, Д. И. Коммуникативная функция речи / Д. И. Кучмухаметов // АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ научных исследований: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ и ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ : Сборник статей Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 25 марта 2023 года. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью "Аэтерна", 2023. – С. 170-172. – EDN SHEGRW.

36. Лалаева, Н.В. Серебрякова, СВ. Зорина. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений— М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004

37. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. - М., 2004

38. Лопатина, Л. В. Теоретические основы исследования фонематического развития ребенка / Л. В. Лопатина // Специальное и инклюзивное образование в цифровую эпоху : сборник научно-методических трудов с международным участием / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2021. – С. 182-186. – EDN WNDKPH.

39. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. - Москва : Издательство МГУ, 2008. - 314 с.

40. Мальцева, Е. Ю. Ретроспективный анализ развития инклюзивного образования: международный опыт / Е. Ю. Мальцева // Проблемы современного образования. – 2019. – № 2. – С. 80-88. – EDN MQVNOA.

41. Навросяк А.П., Плаксина Е.А., Резникова Е.В., Степанова В.А. Рекомендации по профилактике и коррекции нарушений письменной речи у младших школьников. Методическое пособие для логопедов, учителей и родителей / Челябинск, 2022.

42. Наумова, А. С. Обучение и воспитание детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / А. С. Наумова, В. Э. Болдырева // Проблемы общественных наук в России и за рубежом: история и современность : Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, Йошкар-Ола, 24 марта 2022 года / Под редакцией И.А. Загайнова, О.Г. Купцовой. – Йошкар-Ола: АНО ВО "Межрегиональный открытый социальный институт", 2022. – С. 253-259. – EDN VHPRYK.

43. Неретина, Т. Г. Индивидуально-ориентированные мероприятия по коррекции восприятия дошкольников с ОВЗ / Т. Г. Неретина, А. А. Туралеева // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве : Сборник научных трудов по результатам Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 16–17 мая 2023 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2023. – С. 137-142. – EDN ICOJLJ.

44. Нечипоренко, А. А. Особенности развития фонетико-фонематической системы у детей с общим недоразвитием речи / А. А. Нечипоренко // Мир без границ : Материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых, Ставрополь, 09

декабря 2022 года. – Ставрополь: Ставрополь: СГПИ, 2022. – С. 280-286. – EDN CCRKQT.

45. Обучение детей с задержкой психического развития: Пособие для учителей/ Под ред. Т. А. Власовой и др.— М.: Просвещение, 1981.— 119 с.

46. Павлова, Н. Д. Коммуникативная функция речи (Интенциональная и интерактивная составляющие) : специальность 19.00.01 "Общая психология, психология личности, история психологии" : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Павлова Наталия Дмитриевна. – Москва, 2000. – 295 с. – EDN NLPOAV.

47. Паранина, Н. А. Особенности работы по коррекции коммуникативной функции речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития / Н. А. Паранина // Педагогическое образование и наука. – 2020. – № 4. – С. 146-149. – EDN IZIVVP.

48. Песталоцци, И. Г. Как Гертруда учит своих детей: хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / И. Г. Песталоцци. – М. : Академия, 1999. – 260 с.

49. «Преемственность в работе логопеда и других специалистов»/ Л.Н. Жога и [др.] // Логопедия 2007 № 4 С.37-45

50. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1/Под общей ред. С.Г. Шевченко. — М.: Школьная Пресса, 2003. — 96 с.

51. Психология одаренности и творчества : монография. – Санкт-Петербург : Общество с ограниченной ответственностью "Нестор-История", 2017. – 288 с. – ISBN 978-5-4469-0000-0. – EDN ZDZJED.

52. Пудова, Н. В. Коммуникативная функция речи и её развитие у дошкольников / Н. В. Пудова // Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2022. – № 3. – С. 62-63. – EDN CQHERY.

53. Путрова, О. В. Теоретические основы изучения проблемы фонетико-фонематического нарушения речи / О. В. Путрова // Специальное образование XXI века : Материалы международного научного форума, Санкт-Петербург, 21 апреля 2021 года. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, 2021. – С. 195-198. – EDN CHUMKL.

54. Резникова Е.В., Васильева В.С. Психолого-педагогическая диагностика детей с ограниченными возможностями здоровья

55. Рогалева, А. А. Особенности логопедической работы по коррекции фонематического восприятия у дошкольников с задержкой психического развития / А. А. Рогалева // Современные вызовы психологии и педагогики : Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 25-летию факультета психологии и педагогики Нижнекамского филиала Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирязова, Нижнекамск, 01 января – 31 2023 года. – Казань: Издательство "Познание", 2023. – С. 151-153. – EDN WZJNOR.

56. Рычкова, Н. А. Коммуникативная функция речи и её механизмы / Н. А. Рычкова // Образование: Ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2020. – № 2. – С. 42-45. – EDN VLBXEP.

57. Сарангова, Ю. Г. Понятие фонематических процессов в психолого-педагогической и лингвистической литературе / Ю. Г. Сарангова // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации : Материалы X Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. В 4-х частях, Новосибирск, 08–10 декабря 2021 года / Под редакцией Л.В. Ковригиной, О.А. Шапошниковой. Том Часть 3. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2022. – С. 258-259. – EDN IDMZTF.

58. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2000. — 208 с.
59. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО "Речь", 2007 г. 350 с.
60. Тимофеева Н.В., Швайгерт И.Л. Методическое пособие ArtikMe PRO/ Тимофеева Н.В., Швайгерт И.Л. – Челябинск: ИП Мякотин И.В., 2021. – 54 с., ил.: 68.
61. Ушинский, К. Д. Родное слово: хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / К. Д. Ушинский, сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академия, 1999. – 553 с.
62. Филичева, Т. Б. Нарушения речи у детей: пособие для воспитателей дошкольных учреждений [Текст] / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Профессиональное образование, 1993. – 232 с.
63. Хаметова, Ю. Ф. Роль фонематического восприятия в становлении устной и письменной речи / Ю. Ф. Хаметова // Совершенствование дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья: поиски и достижения, Москва, 26–27 марта 2018 года. – Москва: ООО "Директмедиа Паблишинг", 2018. – С. 144-147. – EDN MNJFON.
64. Хватцев, М. Е. Общее учение о косноязычии. Хрестоматия по логопедии, т. 1 [Текст] / М. Е. Хватцев. – М. : ГИЦ ВЛАДОС, 1997. – 272 с.
65. Чернова, Е. Н. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся всех ступеней в учебно-воспитательном процессе / Е. Н. Чернова, С. И. Нижебецкая, В. А. Шаповалова // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2023 : материалы Всероссийской научно-практической конференции с

международным участием, Чебоксары, 25 августа 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования Чувашской Республики. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. – С. 145-150. – EDN PUXIIQ.

66. Чиркина, Г. В. Основы коррекционного обучения. Хрестоматия по логопедии. Т.1 [Текст] / Г. В. Чиркина. – М. : ГИЦ ВЛАДОС, 1997. – 240 с.

67. Чуженькова, А. С. Психолого-педагогическая диагностика развития коммуникативной функции речи дошкольников / А. С. Чуженькова, Ю. В. Назарова // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : Научные статьи XIII Международной научно-практической конференции, Рязань, 13–15 октября 2022 года / Под общей редакцией Л.А. Байковой, Н.В. Евтешиной, Н.А. Фоминой. – Рязань: Индивидуальный предприниматель Жуков Виталий Юрьевич, 2022. – С. 280-285. – EDN TGPPFJ.

68. Чумакова, С. П. Основы коррекционной педагогики : пособие / С. П. Чумакова. – Могилев : Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, 2005. – 80 с. – ISBN 985-480-094-6. – EDN VQOXEV.

69. Швачкин, Н. Х. Возрастная психоллингвистика: хрестоматия. Учебное пособие [Текст] / Н. Х. Швачкин, сост. К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – 330 с.

70. Швачкин, Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте [Текст] // Известия АПП РСФСР, вып.13. 1948. / Челябинск, 2021.

71. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. — 2-е изд., перераб. и дополн. — СПб.: Речь, 2005

72. Щеголь, В. И. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса гимназии [Текст] / В. И. Щеголь // *Фундаментальные исследования*. – 2008. – № 9 – С. 89-91.

73. Эльконин, Д. Б. Формирование умственного действия звукового анализа слов у детей дошкольного возраста [Текст] / Д. Б. Эльконин // *Доклады АПН РСФСР*. – 1957. – №1. – С. 107-110.

74. Юрловская, И. А. Особенности использования индивидуального подхода в коррекции нарушений навыков звукового анализа и синтеза у детей / И. А. Юрловская, А. Ю. Дзиева // *ИННОВАЦИОННЫЙ ДИСКУРС РАЗВИТИЯ современной науки : Сборник статей IV Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 29 марта 2021 года*. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2021. – С. 65-69. – EDN IGVWPR.

Имитация серий слогов с фонетически близкими звуками.

Серии из двух слогов

Мана нама саша шаса

Бапа паба зажа жаза

Гака кага цаса саца

Дата тада чатя тяча

Заса саза щача чаща

Жаша шажа шаща щаша

Серии слогов (по Н.Б.Покровскому)

Няк пуль буць мят свум сось пиц чтал дюр хач

Мюф зоц плись рыц дум нось лут сич вость дыс

Фсен рай бер чать выс гум прюх шеть втоть ёфь

Ёк стьял тыпь геф бац трит шись деп здес торь

Вох жох эфт трух фек лефь вик щёх кась зех

Лир нет трен рась скум цать дян стоц прыл кром

Дуч свар порь нар зунь сул пяф золь сель хил

Чтел лась хуф песть вый касть реть ряс фыл урт

Жась кеш пыц гуть меш бяс туць дес сых яс

Лень маф зюс чёф буф шеп длаф тёр непь шоль

Рон няш цый репь шох гипь сёй фсоф аст лер

Фсес чумь щал крыс вяф фай рир самь руфь дас

Юц пел тряпь тёщ мыл зах ность дёч тац прит

Лоч дыст пуч хас нип штись тум бяй ныф мям

Куй зич жик гом прас боть шарь нунь длин вафь

Зуфь стыч жен ер нярь знун гань оск сым лоц

Бюн холь дяф нень штоть люпь проц шич нящ щеть

Цуч кик моть дреть рюх чесь мифь трар зяк ноть

Плык фуч чтэт вак лен тух вур зас хет здап

Сёф кать дор пон тяч сусь бан вёнь тисть рул
Рек нищ зном рыс гек тань вуф треп мёх пась
Зырь чтуй быс тет скес мофь лям гоф сях роц
Фок шусь хул штай изм дват трюль нуц рель ший
Дам пюм кац бёк синь шурь луф фиш сузнь прень
Стар бань вюр нах бем сах десь жус цой лорь

Серии из трех слогов

Манама намана сашаса сашаса

Бапаба папаба зажаза жажажа

Гакага какага цацаца сацаса

Датада тадата чатяча тячатя

Ралара ларала щачаща чащача

Жашажа шажаша щасяща сящася

Засаза сазаса шащаша щашаща

Дифференциация твердых и мягких звуков: зовет-завод, мишки-мышка, мыло-Мила, ел-ель, угол-уголь, лук-люк, Юля-юла, галка-галька, ложка-Лешка.

Дифференциация звонких и глухих звуков: сова-софа, Феня-Веня, класс-глаз, картина-гардина, кот-год, колос-голос, почки-бочки, пашня-башня, забор-запор, тушь-душ, катушка-кадушка, уточка-удочка, том-дом, трава-дрова, тачка-дачка, сайка-зайка, косы-козы, суп-зуб, сахар-Захар, шар-жар, Луша-лужа, уши-ужи.

Дифференциация плавных сонорных звуков: марка-майка, рама-яма, рот-йод, рожки-ложки, бурки-булки, рак-лак, гроза-глаза, рукавица-луковица, Марина-малина, жарит-жалит.

Дифференциация шипящих и свистящих звуков: мишка-миска, усы-уши, сук-жук, сыр-жир, косы-кожи, носы-ножи, челка-щелка, читает-считает, дочь-дождь, точить-тащить, Петька-печка, редька-речка, платит-плачет, телка-челка, катается-качается, Светик-цветик, лиса-лица, весы-вещи, лес-лещ, чашки-шашки, ночь-нож.

Нолоток	Сопака	Зом	Шир
Можницы	Априкос	Замолет	Шанки
Лума	Бол	Лиза	Шумка
Кувшим	Бакет	Козмонавт	Суба
Колубь	Боросенок	Козынка	Сапка
Крач	Ламба	Саяц	Коска
Покода	Тыня	Роса	Ландыс
Гаска	Тверь	Шолудь	Жима
Огно	Торога	Шаба	Жаяц
Сумга	Каранташ	Льши	Золудь
Стаган	Дабуретка	Лушок	Зивот
Панка	Эдаж	Жуба	Крызовник
Пинт	Парда	Жапка	Цанки
Пукет	Зорока	Кажа	Цом
Бтица	Чигр	Кожка	Лец
Щашка	Чень	Тяйник	Колецо
Щасы	Челенок	Тисы	Сапля
Щетыре	Кровачь	Грать	Сырк
Мящ	Чука	Обруть	Пуговиса
Ластощка	Четка	Ластотька	Кольсо
Кистошка	Ячик	Светька	Щапка
Обрущ	Шука	Щуба	Шотка
Кощка	Яшик	Ландыщ	Плаш

В процессе исследования называются также 20 правильных слов, сходных с асемантичными звукосочетаниями. Псевдослова и правильные слова чередуются в случайном порядке. Каждое псевдослово отличается лишь одним звуком. Заменяются следующие пары фонетически близких звуков: М-Н, Б-П, Д-Т, Г-К, С-З, Ш-Ж, С-Ш, С-Ц, Ч-Щ, Ч-ТЬ, Ш-Щ.

