



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 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

КОРРЕКЦИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВТОРЫХ КЛАССОВ  
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.04.03 (для магистратуры)

Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность (профиль) ««Психолого-педагогическое сопровождение детей с  
нарушениями речи»»

Выполнил(а):  
Студент(ка) группы ОФ-206/173-2-1  
Михалева Марина Дмитриевна

Научный руководитель:  
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ  
Шереметьева Елена Викторовна

Проверка на объем заимствований:

04,84 % авторского текста

Работа реком. к защите  
рекомендована/не рекомендована

« В » 02 2019 г. пр.п.б

зав. кафедрой специальной педагогики,  
психологии и предметных методик

Дружинина  
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск  
2019

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. Теоретические подходы к пониманию развития фонематических процессов у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью .....	6
1.1. Сущность понятия «фонематические процессы» в психолого-педагогической литературе .....	6
1.2. Генез фонематических процессов у детей с нормальным интеллектуальным развитием .....	13
1.3. Клинико-психолого-педагогическая характеристика обучающихся вторых классов с интеллектуальной недостаточностью .....	22
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ .....	29
ГЛАВА 2. Экспериментальная работа по коррекции фонематических процессов у обучающихся вторых классов с интеллектуальной недостаточностью .....	31
2.1 Организация и содержание обследования состояния фонематических процессов у обучающихся вторых классов с интеллектуальной недостаточностью .....	31
2.2. Состояние сформированности фонематических процессов у обучающихся вторых классов с интеллектуальной недостаточностью .....	37
2.3. Направления и содержание коррекции фонематических процессов у обучающихся вторых классов с интеллектуальной недостаточностью .....	47
2.4. Анализ результатов формирующего эксперимента .....	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	69
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК .....	72
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	78

## **ВВЕДЕНИЕ**

К числу важнейших задач логопедической работы относится формирование фонематических процессов. Несформированность фонематических процессов приводит к тому, что учащиеся не различают фонем родного языка. В учебной деятельности, таким образом, возникают дисграфические ошибки, аграмматизмы, неправильное согласование и управление частей речи. Бедность словарного запаса, неумение выразить свою мысль в виде распространенного предложения, непонимание причинно-следственных связей приводит к тому, что учащиеся на более поздних этапах обучения не умеют писать изложения и сочинения.

Актуальность проведения нашего исследования обусловлена возрастающим количеством детей, имеющих нарушение фонематических процессов и поиском новых путей преодоления стоящих перед ними трудностей. Особенно это касается детей с интеллектуальной недостаточностью.

У детей данной категории нарушено формирование всех компонентов речевой системы, в том числе и фонематических процессов.

Недоразвитие фонематических процессов влияет на способность овладения навыками чтения и письма, является одним из ведущих факторов риска возникновения дислексии и дисграфии в процессе школьного обучения.

Нарушение фонематических процессов не дает возможности детям овладевать в нужной степени словарным запасом и грамматическим строем речи, а, следовательно, тормозит развитие связной речи в целом. Это значит, что устранение тяжелых дефектов речи невозможно без специальной работы по коррекции фонематических процессов. Проблема особенностей фонематических процессов у детей с интеллектуальной недостаточностью, на наш взгляд, требует еще большего изучения. Исходя

из вышесказанного, тема нашего исследования «Коррекция фонематических процессов у обучающихся вторых классов с интеллектуальной недостаточностью».

**Цель исследования:** теоретически изучить и экспериментально проверить особенности работы по коррекции фонематических процессов у обучающихся вторых классов с интеллектуальной недостаточностью.

**Объект исследования:** фонематические процессы обучающихся вторых классов с интеллектуальной недостаточностью.

**Предмет исследования:** особенности коррекции фонематических процессов у обучающихся вторых классов с интеллектуальной недостаточностью.

**Задачи исследования:**

1. Изучить и проанализировать научную психолого-педагогическую, логопедическую и методическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности фонематических процессов у обучающихся вторых классов с интеллектуальной недостаточностью;
3. Определить основные направления коррекции фонематических процессов у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью, систематизировать задания и игры и оценить их эффективность.

**Гипотеза исследования:** мы предполагаем, что последовательная и систематическая коррекция фонематических процессов у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью улучшит состояние их письма.

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

**База проведения исследования:** Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушение интеллекта) № 119 г. Челябинска», 10 учащихся второго класса с интеллектуальной недостаточностью.

**Теоретическая значимость исследования:** актуальное состояние фонематических процессов детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью и зависимость элементарных навыков письма от состояния фонематических процессов.

**Практическая значимость:**

- определение и описание проблем сформированности и развития фонематических процессов у обучающихся вторых классов с интеллектуальной недостаточностью;
- представление направлений и содержания коррекции фонематических процессов у обучающихся вторых классов с интеллектуальной недостаточностью;
- использование материалов исследования в деятельности образовательных учреждений для детей школьного возраста.

**Структура работы:** работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложения. Текст работы состоит из таблиц, отражающих основные положения и результаты исследования.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

## **1.1. Сущность понятия «фонематические процессы» в психолого-педагогической литературе**

На основе фонематического слуха формируется фонематическое восприятие, а на его основе, в свою очередь, формируются такие фонематические процессы, как анализ, синтез и представления.

Овладение фонематическими процессами имеет большое значение для речевого развития, потому что они представляют собой ту основу, на которой строится овладение языком как основным средством общения.

Изучением фонематических процессов занимались такие ученые, как Л. С. Волкова, Л. С. Выготский, И. М. Онищенко, В. К. Орфинская, Н. Х. Швачкин, Д. Б. Эльконин.

Лингвистические и психолингвистические аспекты формирования фонематической системы языка рассматривали В. И. Бельтюков, Л. В. Бондарко, Г. А. Климов, А. Н. Корнев, В. К. Орфинская, Н. Х. Швачкин и др. Авторы разных теорий и концепций, изучающие процесс становления фонематических процессов в детском возрасте, отмечают, что основой любой лингвистической системы является употребление индивидом множества различных звуков, подчиненных закономерностям определенной языковой системы.

Язык как система опирается на употребление индивидом ограниченного количества основных звуков, которые обеспечивают возможность речевого общения. Решающее значение для коммуникации в различных языковых системах принадлежит смыслоразличительной

функции, выполняемой звуками речи. Уникальной особенностью и общей закономерностью каждой лингвистической системы является алгоритм обозначения и различения значений слов (их дифференциации), основанный на использовании различных характеристик звуков.

Так, например, Л. В. Бондарко [5] отмечает, что обуславливают индивидуальные качественные характеристики звука и вариативность его произношения для обозначения конкретных значений слов в определенных условиях такие параметры, как особенности голоса (его высота, тембр, интонация), влияние соседних звуков, различное место в слове, ударение и пр.

В работах отечественных и зарубежных лингвистов отмечается, что именно акустическое различие звуков лежит в основе исключительной гибкости значений слов, обеспечивающих процесс речевого взаимодействия между людьми. Звуки, выполняющие смыслоразличительную функцию речи, принято обозначать термином «фонема», а способности индивида распознавать эти признаки и дифференцированно их использовать для речевого взаимодействия традиционно обозначается различными терминами, такими как «фонематический слух», «фонематическое восприятие», «фонематический анализ и синтез», «фонематические процессы», «фонематическая система».

В 30-х годах прошлого века Л. С. Выготский ввел такое понятие, как «фонема»: он доказал, что фонема является единицей развития детской речи. С точки зрения этой новой фонетики, развитие детской речи происходит путем развития системы фонем, а не путем накопления отдельных звуков. Фонема – не просто звук, а имеющий значение звук [11].

Л. С. Выготский обратил внимание на восприятие фонем. Согласно его точке зрения, «всякая фонема воспринимается и воспроизводится как фонема на фоне фонем, т.е. восприятие фонем происходит только на фоне

человеческой речи». Основным законом восприятия фонем – закон восприятия звучащей стороны речи [11].

В работах А. Р. Лурии [37, С. 253] термином «фонема» обозначается устойчивая характеристика звуков речи, трансформация которой приводит к появлению различий смысла слова (например, изменение характеристики звонкости – глухости первого звука в словах «дочка» и «точка» приводит к изменению значения этих слов).

Г. А. Климов отмечает, что фонема является системообразующей единицей звукового устройства языка, которая применяется для опознавания и различения морфем и при этом опосредованно становится значимой единицей для различения значений слова. По мнению Г. А. Климова, фонема является основной единицей языка, связанной со смыслоразличением лишь косвенно. Выделяя основные функции фонемы (перцептивно-опознавательную, сигнификативно-различительную и делимитивно-разграничительную), автор отмечает, что в системе любого языка фонемы находятся в отношениях оппозиции (противопоставления) друг с другом. Подробно рассматривая сущностные характеристики фонем в системе русского языка, Г. А. Климов отмечает, что основанием для противопоставления фонем являются определенные различительные признаки, обобщающие артикуляционные и акустические свойства звуков (их звонкость – глухость, твердость – мягкость, место и способ образования) [27, С. 24].

В. К. Орфинская дает следующее определение фонематической системы: фонематическая система – это система фонем языка, в которой каждый элемент характеризуется определенными смыслоразличительными признаками. В русском языке такими признаками являются звонкость или глухость, твердость или мягкость, место образования, способ образования, участие нёбной занавески [42, С. 22].

А. Н. Гвоздевым были предложены следующие критерии установления системы фонем: «Формирование фонем происходит только

тогда, когда у ребенка осуществляется распознавание прежде смешивавшихся звуков и их устойчивое использование для различения слов» [14, С. 48].

Н. И. Жинкин выдвинул гипотезу о том, что все фонемы хранятся в памяти человека упорядоченным образом и образуют так называемую «фонемную решетку». Несмотря на то, что гипотеза была выдвинута в 1952 году, она и сейчас подтверждается многими педагогами, психологами и лингвистами [21, С. 9].

Фонематические процессы включают в себя фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез.

Л. С. Выготским [11] был введен термин «фонематический слух», включающий 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.

Фонематический слух – тонкий систематизированный слух, позволяющий различать и узнавать фонемы родного языка. Фонематический слух, являясь частью физиологического слуха, направлен на соотнесение и сопоставление слышимых звуков с их эталонами, которые хранятся в памяти человека в «решетке фонем» [36, С. 92].

Л. С. Волкова описывает понятие «фонематического слуха» как тонкого систематизированного слуха, обладающего способностью осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова. Фонематическое восприятие, по её мнению, это «специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова». В его основе лежит фонематический слух. Это определение охватывает и различие фонем, и фонематический анализ, и синтез, и представления [36, С. 91].

Фонематическое восприятие – это способность индивида к осуществлению слухопрогносительной дифференциации звуков речи, которая позволяет ему различать слова на основе восприятия каждой фонемы и определения их последовательности.

Фонематическое восприятие звуков речи происходит в ходе взаимодействия поступающих в кору слуховых и кинестетических раздражений. Постепенно эти раздражения дифференцируются, и становится возможным вычленение отдельных фонем. При этом большую роль играют первичные формы аналитико-синтетической деятельности, благодаря которым ребенок обобщает признаки одних фонем и отличает их от других. Посредством аналитико-синтетической деятельности происходит сравнение ребенком своей несовершенной речи с речью старших и формирование звукопроизношения. Недостаточность анализа или синтеза сказывается на развитии произношения в целом. Однако, если наличия первичного фонематического слуха достаточно для повседневного общения, то его недостаточно для овладения чтением и письмом [36, С. 92].

В. И. Бельтюков, А. Н. Гвоздев, Г. М. Лямина, Н. Х. Швачкин доказали, что необходимо развитие более высоких форм фонематического слуха, при которых дети могли бы делить слова на составляющие их звуки, устанавливать порядок звуков в слове, то есть производить анализ звуковой структуры слова [36, С. 92].

Фонематический анализ может быть элементарным и сложным. Элементарный фонематический анализ – это выделение (узнавание) звука на фоне слова, он появляется у детей дошкольного возраста спонтанно. Более сложной формой является вычленение первого и последнего звука из слова, определение его места (начало, середина, конец слова). И, наконец, самая сложная форма фонематического анализа – определение последовательности звуков в слове, их количества, места по отношению к другим звукам (после какого звука, перед каким звуком). Таким

фонематическим анализом дети овладевают лишь в процессе специального обучения (В. К. Орфинская) [48, С. 112].

Фонематический синтез – это мысленный процесс соединения звуков в целое слово (с 6 лет). Другими словами, фонематический синтез – это процесс, противоположный анализу, но они тесно взаимосвязаны и неотделимы друг от друга [36, С. 93].

Функции фонематической системы были определены и раскрыты В. К. Орфинской [48]:

1) слухопродизносительная дифференциация фонем (фонематическое восприятие: каждая фонема отличается от всякой другой фонемы акустически и артикуляционно);

2) смысловоразличительная функция (изменение одной фонемы или одного смысловоразличительного признака приводит к изменению смысла);

3) фонематический анализ, т. е. разложение слова на составляющие его фонемы.

Фонематическая сторона речи обеспечивается работой речеслухового анализатора. Его периферический отдел располагается в кортиевоом органе и осуществляет прием слуховой информации, в том числе и речевых звуков. Проводниковый отдел передает информацию к коре головного мозга, частично её анализируя, при этом определяя направление и отдаленность источника звука [38, С. 87].

Уже в 1874 году Э. Вернике установил, что в коре головного мозга в левом полушарии на границе височной и теменной долей имеется зона сенсорной речи, в ней осуществляется анализ звучащей речи: контроль наличия звука в слове, особенности его позиционного звучания, порядок и количество звуков в слове, различение близких по акустическим параметрам звуков [38, С. 89]. При её поражении человек слышит слова, но не понимает их смысла, так как в ней хранятся звуковые образы слов. В честь великого ученого эту часть головного мозга называли зоной Вернике.

Таким образом, мы выяснили, что в современной психолого-педагогической литературе под фонематическим восприятием подразумевается процесс узнавания и различения отдельных фонем и фонематических рядов, слов. Если фонематическое восприятие сформировано, то дифференциация слов происходит по значению и слухо-произносительным образам звуков. Само узнавание слова опирается на акустико-артикуляторные образы всего слова в целом.

## **1.2. Генез фонематических процессов у детей с нормальным интеллектуальным развитием**

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

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 ребенок находит источник звука, различает голоса близких, различает строгую и ласковую интонации, спокойную и плясовую мелодии, по-разному реагирует на свое и чужое имя, начинает формироваться избирательное внимание к речи окружающих [14].

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

Н. Х. Швачкин [64, С. 133] подчеркивает, что возникновение сенсомоторных связей, относящихся к четвертому месяцу жизни ребенка, 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 ребенок понимает многие слова, узнает 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.

Под воздействием изменения семантики происходит переход к фонематическому восприятию речи, связанный с коренной перестройкой артикуляции и речевого слуха ребёнка. Зачатки этого перехода отмечаются

в начале второго года жизни. Речь второго периода Н. Х. Швачкин назвал фонемной [64].

Н. Х. Швачкин [64] 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 ребенок 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 [44] 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), 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. Звукопроизносительная сторона речи искажена [44].

3. 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. Замечает различие между правильным и неправильным произношением. Звукопроизношение несовершенно.

4. К возрасту четырех лет. В норме фонематическое восприятие и представления сформированы. Формируется критика к собственной речи. Ребенок различает на слух все фонемы языка. Правильно произносятся большинство фонем.

5. 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.

6. Заключительный этап. К шести-семи годам наступает осознание звуковой стороны слова [44].

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 ребенка 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 ребенка 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 детей формируются тонкие и дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков. Все это составляет основу для овладения звуковым анализом и синтезом.

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

Формирование речевой функции в онтогенезе происходит по определенным 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 [9].

В. К. Орфинская [43], Н. Х. Швачкин [64], Р. Е. Левина [44], Д. Б. Эльконин [65], Л. Е. Журова [24], Е. Н. Винарская [7], В. И. Бельтюков [1; 2], А. Н. Гвоздев [14] 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 [7] выделяет два уровня восприятия речи. Первый уровень – фонетический (сенсомоторный) – различение звуков речи на слух и превращение их в артикуляторные образы на основе

сохранности 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 [64]. По его мнению, 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.

Таким образом, 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 [64].

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 [9].

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.

В. И. Бельтюков [1] также подробно изучал становление фонематических функций в онтогенезе речи. 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 различие сонорных и шумных согласных. Он пишет: «Прежде всего, в детской речи дифференцируются звуки, в основе различения которых лежит противопоставление надставных труб: ротовой и носовой» [2, С. 58].

Р. Е. Левина [44] отмечает, что 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 фонетического развития речи завершается только тогда, когда все фонемы данного языка оказываются усвоенными.

Р. Е. Левина [44] выделяла следующие стадии формирования фонематического восприятия:

1. Полное отсутствие дифференциации звуков окружающей речи характеризует дофонематическую стадию развития языкового сознания и сопровождается полным отсутствием понимания речи и активных речевых возможностей ребенка.
2. На данной стадии можно говорить о начальных этапах переработки фонем, которые характеризуются различием акустически более далеких фонем и недифференцированностью близких.
3. 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. Новые образы восприятия получают преобладание в языковом фоне. На этой стадии активная речь ребенка достигает почти полной правильности, которая носит еще нестойкий характер.
5. Знаменуется завершением процесса фонематического развития. Ребенок слышит и говорит правильно.

Овладение звуковой речью, по определению Р. Е. Левиной [44], 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 [65].

Таким образом, развитие всех фонематических функций в процессе онтогенеза проходит определенные стадии. Поступление ребёнка в школу – важный этап в жизни, который меняет социальную ситуацию его развития. К обучению в 1-ом классе ребенка необходимо готовить. Важно, чтобы дети семилетнего возраста владели, прежде всего, грамотной фразой, развернутой речью, объемом знаний, умений, навыков, определенных программой подготовительной группы дошкольных учреждений общего типа [61].

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 ребенка на усвоение грамматического строя, словаря, артикуляции и дикции. И будет лучше для ребенка с речевыми нарушениями прийти в школу не только с фонетически чистой речью, грамматически правильной, лексически развернутой, но и умеющим читать. Навык чтения формируется у ребенка только после овладения слиянием звуков речи в слоги и слова.

По мнению Д. Б. Эльконина [65], «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 ребенок 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 [57].

Следовательно, если у ребенка отмечаются хотя бы легкие отклонения в развитии фонематического восприятия, то обязательно будут затруднения в овладении чтением и письмом [57].

Из этого следует, что необходима система поэтапного формирования фонематической стороны речи в процессе ознакомления обучающихся со звуками. Известно, что вторичные отклонения легче предупредить, чем исправить уже сформировавшиеся нарушения, поэтому фонематические процессы необходимо развивать.

### **1.3. Клинико-психолого-педагогическая характеристика обучающихся вторых классов с интеллектуальной недостаточностью**

С. С. Ляпидевский [39] дает клинико-психолого-педагогическую характеристику учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

По мнению С. С. Ляпидевского [39], при легких формах нарушения интеллекта заметных изменений в физическом состоянии может не отмечаться. Наиболее типичные отклонения в физическом статусе наблюдаются у детей с нарушением интеллекта с врожденными заболеваниями, особенно связанными с нарушениями хромосомного набора. Так, например, при болезни Дауна внешние признаки болезни очень типичны: все дети малого роста, ярко выражены диспластические черты – несоразмерность телосложения и целый ряд других специфических признаков, характерных для этого заболевания.

Часты изменения в физическом состоянии и при некоторых наследственных формах интеллектуальной недостаточности, связанных с нарушением обмена веществ. При нарушении белкового обмена отмечаются деформация черепа, диспластическое телосложение, нарушение пигментации кожи и радужной оболочки, гиперкинезы, кожные заболевания в виде дерматитов, экземы, при нарушении жирового обмена – болезни Пфандлер-Хурлера – наблюдаются карликовый рост, деформация черепа, позвоночника и другие изменения. Специфичны внешние признаки и при нарушениях функции желез внутренней секреции, иногда осложняющих олигофрению, особенно при поражении щитовидной железы, половых желез.

Необходимо отметить, что признаки физического недоразвития чаще встречаются при более тяжелых поражениях мозга, особенно ранних (связанных с патологией эмбриогенеза). Так, например, имеют место нарушения соотношений между длиной туловища и конечностей, различные деформации черепа – брахицефалический (башенный),

долихоцефалический (удлинённый) в передне-заднем направлении и т. д. При гидроцефалии бывают истончены кости черепа, особенно теменные и лобные. Отмечаются неправильный рост зубов, врожденные дефекты в виде расщелины верхней губы или твердого и мягкого нёба, деформации в строении ушной раковины и другие аномалии развития.

Наблюдаются также изменения и со стороны внутренних органов – нередко врожденный порок сердца и другие нарушения сердечно-сосудистой системы или желудочно-кишечного тракта. Несколько реже встречаются дефекты развития органов дыхания; наличие таких дефектов приводит к частым простудным заболеваниям и повторным пневмониям. В отдельных случаях имеют место пороки развития почек, мочевого пузыря, половых органов.

Грубых локальных неврологических симптомов при интеллектуальной недостаточности, особенно при ее легких формах, может не встречаться; они чаще бывают при сочетании нарушений интеллекта с другими локальными поражениями центральной нервной системы, в частности при церебральных параличах. Однако при некоторых формах интеллектуальной недостаточности все же наблюдается рассеянная неврологическая симптоматика, связанная с нарушениями формирования двигательных и чувствительных функциональных систем. Так, со стороны черепно-мозговых нервов чаще других встречаются симптомы: косоглазие, опущение верхнего века, ритмичные движения глазного яблока (нистагм), слабость (парез) лицевого и подъязычного (отклонение языка в сторону при высовывании) нервов.

Двигательные нарушения встречаются в виде нерезко выраженных парезов, изменений мышечного тонуса различного характера. В анамнезе детей с интеллектуальной недостаточностью часто отмечаются задержки в развитии двигательных функций: дети позднее начинают держать головку, сидеть, стоять, ходить. Двигательные нарушения касаются быстроты, точности, ловкости и главным образом выразительности движений. Е. Н.

Правдина-Винарская изучала отклонения в неврологическом статусе детей с интеллектуальной недостаточностью. В работе «Неврологическая характеристика синдрома олигофрении» она говорит о том, что, например, мимические движения выполняются детьми с нарушением интеллекта быстрее и более четко по подражанию, чем по словесной инструкции. Движения, выполняемые детьми по словесной инструкции, сопровождаются синкинезиями [39].

У большинства детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдаются задержка в формировании речевой функции, дефекты произношения.

Со стороны рефлекторной сферы отмечаются оживление сухожильных и периостальных рефлексов, расширение зоны их вызывания, асимметрия. В некоторых случаях наблюдается снижение или отсутствие рефлексов. Наблюдаются и патологические рефлексы, особенно часто рефлекс Бабинского.

При нарушении анализаторов наблюдаются сужение диапазона восприятия различных раздражений, нечеткость дифференцировок, их вялость, малая активность.

Отмеченные нарушения в работе анализаторов сказываются и на психической деятельности ребенка.

У многих детей с интеллектуальной недостаточностью выявляются симптомы нарушения вегетативной нервной системы – повышенная потливость, сосудистая дистония, изменение дермографизма, нарушения диэнцефальной области – повышенные жажда и аппетит.

Нарушения психической деятельности при умственной отсталости составляют основу дефекта. Клиническая картина психических нарушений при разных формах умственной отсталости неодинакова и зависит от ряда моментов: степени тяжести поражения центральной нервной системы, характера патогенного агента и времени его воздействия, вредных влияний, действующих на дальнейших этапах развития ребенка в период

активного формирования психических функций (частые заболевания, неблагоприятные условия в семье).

Патология психического статуса у этих детей связана с недоразвитием всей познавательной деятельности и особенно мышления. Дети с интеллектуальной недостаточностью в подавляющем большинстве адекватно воспринимают окружающий мир, однако сам процесс восприятия этого мира малоактивен. Пониженная реактивность коры приводит к тому, что представления у этих детей обычно нечетки и малодифференцированы. По образному выражению профессора В. А. Гиляровского, они «...смотрят на окружающий мир как бы сквозь мутное стекло». Выработанные условные связи у них непрочны и быстро угасают. Обычно детали, второстепенные признаки предметов и явлений плохо или совсем не фиксируются. Специалисты в области дефектологии хорошо знают, что эти особенности памяти вызывают значительные трудности при изучении нового материала, необходимость многократного повторения пройденного.

Перечисленные нарушения восприятия и представлений отрицательно сказываются на формировании высших психических функций, которые составляют основу интеллектуальной деятельности. Известно, например, что детям с интеллектуальной недостаточностью бывает трудно найти сходство или различие между предметами по характерным признакам, высказать суждение о предмете, явлении, создавшейся ситуации, самостоятельно оценить ситуацию и найти в ней свое место. Это зачастую является причиной неадекватных реакций и недостаточно осмысленных форм поведения.

Своеобразие познавательной деятельности умственно отсталых учащихся состоит и в значительном недоразвитии словесно-логического мышления. В меньшей мере это своеобразие проявляется в процессе наглядно-образного мышления.

У детей с интеллектуальной недостаточностью отмечаются нарушения волевой сферы. Внешне это выражается в хаотическом поведении, преобладании движений и действий произвольного характера. Кроме того, у них нередко наблюдается стойкое проявление негативизма. Слабость воли у многих детей выражается еще и в том, что они легко подчиняются чужому влиянию (как правило, отрицательному), не проявляют настойчивости и инициативы в достижении цели. Их поведение носит импульсивный характер. Отсюда неспособность сдерживать свои чувства и влечения.

Одним из видов волевой деятельности является внимание, состояние которого существенно влияет на развитие детей, приобретение ими знаний. Произвольное внимание, в основе которого лежит врожденный ориентировочный рефлекс «что такое?» (по И. П. Павлову), наблюдается у большинства умственно отсталых детей. Произвольное же внимание у большинства из них отличается неустойчивостью - дети легко отвлекаются на любой посторонний раздражитель. Им трудно сосредоточить внимание на каком-то определенном предмете, что очень осложняет их обучение. Однако, как показывает педагогическая практика, в процессе обучения и воспитания внимание становится более устойчивым, расширяется его объем. Этому весьма способствует овладение навыками самообслуживания и выполнения трудовых заданий.

К нарушениям психической деятельности нужно отнести и наблюдающиеся у детей с нарушением интеллекта расстройства эмоциональной сферы, которая имеет большое значение в процессе познания, поскольку активизирует работу мышления. Чувства таких детей малодифференцированы, бедны. В случаях тяжелого поражения центральной нервной системы чувства однообразны, неустойчивы, ограничиваются двумя крайними состояниями (удовольствием или неудовольствием), возникают только при непосредственном воздействии того или иного раздражителя. Их переживания, привязанности обычно

поверхностны и непрочны. При менее значительном поражении нервной системы в процессе развития сфера чувств значительно обогащается.

Одно из типичных нарушений даже при легкой степени интеллектуальной недостаточности – это расстройство речи. Как правило, речевая система формируется с задержкой. Словарь накапливается медленно и никогда не достигает уровня, который характерен для нормы. У многих бывает нарушена структура слова: они не договаривают окончаний, делают пропуски, искажают или заменяют звуки. Заметно страдает и грамматический строй речи. Ослаблен контроль за собственной речью. Нередко страдает понимание речи окружающих; последнее в большей мере относится к детям с выраженной формой умственной отсталости.

Детям с интеллектуальной недостаточностью в некоторой мере свойственны индивидуальные особенности темперамента, характера и эмоциональных реакций. Они обладают и сравнительно большими возможностями в отношении овладения некоторыми видами трудовой деятельности. Поскольку у ряда детей с интеллектуальной недостаточностью не отмечается заметных отклонений со стороны физического статуса, они могут на первый взгляд показаться обычными, «нормальными» детьми. Сущность нарушения состоит в неполноценности познавательной деятельности. Особенно страдают способность к анализу, логическому обобщению, абстракции, т.е. те психические функции, которые составляют основу интеллекта. Ослабление указанных способностей, вызванное перенесенным заболеванием мозга, не дает раздираемой группе учащихся освоить программу массовой школы. Уже в анамнезе таких детей можно заметить указание на то, что они отстают в развитии от нормальных сверстников. Особенно это относится к формированию нервно-психических функций. Так, дети, как уже было отмечено выше, позднее реагируют на раздражения внешней среды (звуковые, световые и др.), двигательные функции развиваются с

задержкой (они позже начинают держать головку, сидеть, стоять, ходить, играть с игрушками и др.). Особенно характерно отставание в развитии речевой функции. Это выражается, в частности, в медленном накоплении словарного запаса. При обследовании иногда выявляется, что пассивный словарь значительно преобладает над активным. Часто у таких детей бывает нарушено и с трудом поддается коррекции звукопроизношение. Во многих случаях долго сохраняются различные виды аграмматизмов [41].

Итак, основу дефекта при умственной отсталости составляют нарушения психической деятельности. Патология психического статуса у этих детей связана с недоразвитием всей познавательной деятельности и особенно мышления. Дети с интеллектуальной недостаточностью в подавляющем большинстве адекватно воспринимают окружающий мир, однако сам процесс восприятия этого мира малоактивен. У детей с интеллектуальной недостаточностью отмечаются нарушения волевой сферы. К нарушениям психической деятельности нужно отнести и наблюдающиеся у детей с нарушением интеллекта расстройства эмоциональной сферы.

## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

В I главе мы рассмотрели теоретические подходы к пониманию развития фонематических процессов у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью, сущность понятия «фонематические процессы» в психолого-педагогической литературе, генез фонематических процессов у детей с нормальным интеллектуальным развитием и клинико-психолого-педагогическую характеристику обучающихся с интеллектуальной недостаточностью.

В работах отечественных и зарубежных лингвистов отмечается, что акустическое различие звуков лежит в основе исключительной гибкости значений слов, обеспечивающих процесс речевого взаимодействия между людьми. Звуки, выполняющие смыслоразличительную функцию речи, принято обозначать термином «фонема», а способности индивида распознавать эти признаки и дифференцированно их использовать для речевого взаимодействия традиционно обозначается различными терминами, такими как «фонематический слух», «фонематическое восприятие», «фонематический анализ и синтез», «фонематические процессы», «фонематическая система».

В онтогенезе развитие и становление фонематических процессов происходит постепенно и по определенным закономерностям и проходит несколько этапов.

Мы рассмотрели 6 этапов усвоения фонематической системы языка в онтогенезе, разработанных Р. Е. Левиной.

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

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.

Основу дефекта при интеллектуальной недостаточности составляют нарушения психической деятельности. Их клиническая картина при разных формах умственной отсталости неодинакова и зависит от ряда моментов: степени тяжести поражения центральной нервной системы, характера патогенного агента и времени его воздействия, вредных влияний, действующих на дальнейших этапах развития ребенка в период активного формирования психических функций (частые заболевания, неблагоприятные условия в семье).

Кроме этого, одно из типичных нарушений при интеллектуальной недостаточности – это расстройство речи. Как правило, речевая система формируется с задержкой. Словарь накапливается медленно и никогда не достигает уровня, который характерен для нормы. У многих бывает нарушена структура слова, заметно страдает грамматический строй речи, а также ослаблен контроль за собственной речью.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВТОРЫХ КЛАССОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

### **2.1 Организация и содержание обследования состояния фонематических процессов у обучающихся вторых классов с интеллектуальной недостаточностью**

Для определения эффективных методик диагностики уровней сформированности фонематических процессов у обучающихся вторых классов с интеллектуальной недостаточностью нами был проведен анализ современных методик в данном направлении.

Приступая к обследованию состояния фонематических процессов, необходимо ознакомиться с анамнезом ребенка, а также изучить медико-психолого-педагогическую документацию. Анализ этих данных имеет очень важное практическое значение.

Обследование мы проводили по методикам изучения фонематических процессов в виде заданий Т. П. Бессоновой, О. Е. Грибовой, З. А. Репиной и Н. М. Трубниковой, также использовали логопедический альбом О. Б. Иншаковой [4, 15, 25, 55].

Подбор методик проводился с учетом материала и условиями выполнения, которые подбирались с целью максимальной доступности для детей, также в методики включены серии однородных заданий.

В основу методики исследования фонематических процессов детей были заложены принципы систематичности и последовательности, доступности и наглядности, используя такие педагогические качества, как доброжелательность, терпение и выдержка, педагогическое умение расположить ребенка к общению и работе. Исследования проводились с каждым ребенком индивидуально после установления с ними

эмоционального контакта. На каждого ребенка была составлена речевая карта. При обследовании фонематических процессов использовались предметные картинки и словесный материал, которые подбирались в соответствии с требованиями к проведению данных методик.

Критерии оценивания, единые для заданий таблиц из Приложения 1 и Приложения 3:

3 балла – задание выполняется правильно и самостоятельно;

2 балла – задание выполняется с ошибками, но ребенок их исправляет сам, незначительное участие логопеда;

1 балл – для выполнения задания требуется активная помощь взрослого;

0 баллов – задание не выполняется, повторные инструкции неэффективны.

Изучались такие характеристики, как фонематический слух и фонематическое восприятие, звуковой анализ и синтез.

Критерии оценивания состояния фонематических процессов в письменной речи зависят от количества ошибок:

3 балла – диктант выполнен без ошибок или с незначительным количеством ошибок (1-2), не имеющих отношения к состоянию фонематических процессов;

2 балла – задание выполняется с 1-2 ошибками, имеющими отношение к состоянию фонематических процессов;

1 балл – 2-4 ошибки;

0 баллов – больше 4 ошибок.

Из работы З. А. Репиной и из методик О. Е. Грибовой, Т. П. Бессоновой были использованы задания для оценки фонематического слуха и восприятия (Приложение 1):

Задание 1. Материалом для проведения исследования служат картинки и слова с оппозиционными фонемами, близкими по акустическим признакам, кроме того были использованы слова с

оппозиционными фонемами (слова-паронимы: бочка-почка, ложки-рожки, удочка-уточка, крыса-крыша). Экспериментатор дает задание: «Я буду называть слова, а ты внимательно слушай и постарайся правильно показать картинку». Затем перед ребенком раскладываются пары картинок и задаются вопросы: «Покажи, где бочка? Где почка? Где дочка? Где точка?» и так далее [25] (Приложение 2).

Задание 2. Имитация серии из двух-трех слогов с фонетически близкими звуками. Материал был взят из таблиц, содержащихся в методике З. А. Репиной. Ребенку сообщается инструкция: «Сейчас я буду читать тебе слоги, а ты их внимательно слушай и повторяй в том же порядке» [25].

Задание 3. Выделение звука на слух из предложения, опознание фонем. Материалом для проведения исследования служат предложения. Ребенку называется определенный звук, например, [в], и даются предложения (На заборе сидит ворона. У Вовы новые валенки). Инструкция: «Хлопни в ладоши, когда услышишь слово со звуком» [25].

Задание 4. Материалом для проведения исследования служат правильно произносимые слова и асемантические звуко сочетания, отличающиеся лишь одним звуком. Заменяются парные фонематически близкие звуки: м–н, б–п, д–т, г–к, с–з, ш–ж, с–ш, з–ж, ч–ш, ч–ть, ш–щ, с–ц. Асемантические звуко сочетания и правильные слова чередуются в случайном порядке вместе со словами, произнесенными правильно (можницы-ножницы, носки, абрикос-абрикос, табуретка-табуретка, тапки, кубы-губы, дым, самолёт-самолёт, голубь, собака, лыжи-лыжи, жираф, заяц-заяц, коза, кошка, машина, санки-санки, чигр-тигр, ключ, цапля-цапля, щетыре-четыре, ромашка-ромашка, луна, груша-груша). Экспериментатор дает задание: «Я буду называть слова правильно и неправильно. Если я скажу слово неправильно, ты меня поправь. Скажи, как сказать слово правильно» [26].

Для изучения состояния фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений используются следующие задания из методик Т. П. Бессоновой, О. Е. Грибовой и Трубниковой Н. М. (Приложение 3):

Задание 1. Определение количества звуков в словах. Материалом служат слова различной слоговой структуры. Инструкция: «Скажи, сколько звуков в слове ...» (Роза, Баран, Ромашка) [27].

Задание 2. Выделение последовательно каждого звука в слове. Материалом служат слова различной слоговой структуры. Инструкция: «Разложи слово по звукам (Крыша, Танкист, Самолёт)». При необходимости инструкция сопровождается примером [27].

Задание 3. Определить первый звук в слове. Материал – слова различной слоговой структуры. Инструкция: «Назови первый звук в слове (акула, магазин, щука, удочка)» [27].

Задание 4. Определить последний звук в слове. Материал – слова различной слоговой структуры. Инструкция: «Назови последний звук в слове (стакан, грибы, кольцо, стол)» [26].

Задание 5. Выделить гласный звук, который находится в середине слова. Материал – слова различной слоговой структуры. Инструкция: «Назови гласный звук в середине слова (рак, кит, грибы, кенгуру)» [26].

Задание 6. Определить третий звук в слове и придумать слова, в которых этот звук стоит в начале, в середине, в конце. Материалом служит слово «сосна». Инструкция: «Назови третий звук в этом слове. Какие слова на этот звук ты знаешь? Какие слова ты знаешь, где этот звук находится в середине слова? А в конце слова, какие слова?»

Задание 7. Придумать слова, состоящие из 3-4-5 звуков. Инструкция: «Придумай слово, состоящее из ...»

Задание 8. Деление слов на слоги. Материалом являются слова различной слоговой структуры. Инструкция: «Раздели слово на слоги.»

Задание 9. Придумать слова, состоящие из 1-2-3 слогов. Инструкция: «Назови слово, в котором ...»

Задание 10. Является продолжением задания 9. Определение количества звуков в словах. Материалом служат слова из предыдущего задания. Инструкция: «Сколько звуков в этих словах?»

Задание 11. Выделение звуков в слове, в соответствии с их позицией. Материалом служат слова из 9 задания. Инструкция: «Назови второй, третий и пятый звуки в словах» [26].

Для обследования фонематических процессов в письменной речи были использованы задания из методики Трубниковой Н. М. (Приложение 4).

Задание 1. Запись слогов по слуху. Материал: слоги (прямые, обратные, закрытые, со стечением согласных, слоги, в которых один и тот же согласный звук входит то в мягкий, то в твёрдый слог, оппозиционные), ручка, тетрадь. Инструкция: «Запиши слоги.»

Задание 2. Письмо слов на слух. Материал: слова различной слоговой структуры, ручка, тетрадь. Инструкция: «Запиши слова» [27].

Задание 3. Запись предложения на слух. Материал: слова различной слоговой структуры, ручка, тетрадь. Инструкция: «Запиши предложение» [60].

Задание 4. Диктант. Материал: текст, отвечающий требованиям программы и включающий слова близкие по способу и месту образования к акустическим признакам, тетрадь, ручка. Инструкция: «Запиши текст под диктовку» [27].

Для исследования фонематической системы у младших школьников были предложены одинаковые задания. Результаты каждого ученика из экспериментальной группы занесены в протокол.

По окончании обследования по трем блокам анализируются полученные результаты, оцениваются выполненные задания, анализируются трудности, с которыми столкнулись дети при выполнении

данных заданий, составляется вывод о том, достаточно ли сформированы фонематические процессы.

## **2.2. Состояние сформированности фонематических процессов у обучающихся вторых классов с интеллектуальной недостаточностью**

С целью изучения особенностей сформированности фонематических процессов у обучающихся вторых классов с интеллектуальной недостаточностью нами было организовано практическое исследование.

Целью практического исследования являлось выявление уровня развития фонематических процессов.

Специальное логопедическое обследование проводилось на базе МБОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушение интеллекта) № 119 г. Челябинска» с декабря 2017 года. Группа исследования детей состояла из 10 человек 2 класса (8 лет). Обследование фонематических процессов проходило в первую половину дня в кабинете логопеда индивидуально с каждым ребенком и фронтально, с классом. При обследовании детей учитывались возрастные особенности каждого ребенка и заключения ПМПК. В данном исследовании первоначально создавалась доброжелательная обстановка, включающая в себя эмоционально-положительные взаимоотношения с детьми. Все дети имеют заключение ПМПК.

У данного контингента детей наблюдаются нарушения интеллектуальной деятельности, каждый из детей имеет нарушения в звукопроизношении, у некоторых имеется заключение ПМПК системное недоразвитие речи и нарушение интеллекта. А, следовательно, это сказывается на овладении русским языком и чтением.

1. Дарья Б. – имеет нарушение интеллекта, системное недоразвитие речи, достаточно ограничен словарный запас и имеются нарушения звукопроизношения.

2. Максим П. – имеет нарушение интеллекта и нарушения звукопроизношения.

3. Михаил Б. – имеет нарушение интеллекта, нарушение звукопроизношения.

4. Александр П. – имеет нарушение интеллекта, системное недоразвитие речи, а также нарушение звукопроизношения.

5. Кирилл Л. – имеет нарушение интеллекта, нарушение звукопроизношения.

6. Денис Т. – имеет нарушение интеллекта и звукопроизношения, выявлено системное недоразвитие речи.

7. Милена Ш. – имеет нарушение интеллекта, нарушение звукопроизношения.

8. Кристина Е. – имеет нарушение интеллекта, нарушение звукопроизношения.

9. Варвара В. – имеет нарушение интеллекта, системное недоразвитие речи, а также нарушение звукопроизношения.

10. Иван Г. – имеет нарушение интеллекта, нарушение звукопроизношения.

Констатирующий эксперимент проводился в виде логопедического обследования, которое включало в себя:

1) Изучение состояния фонематического слуха и восприятия (Приложение 1);

2) Изучение состояния фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений (Приложение 3);

3) Изучение состояния фонематических процессов в письменной речи (Приложение 4).

Обследование было проведено по методикам изучения фонематических процессов в виде заданий Т. П. Бессоновой, О. Е. Грибовой, З. А. Репиной и Н. М. Трубниковой, также был использован логопедический альбом О. Б. Иншаковой [4, 15, 25, 55].

Подбор методик проводился с учетом материала и условиями выполнения, которые подбирались с целью максимальной доступности для детей, также в методики включены серии однородных заданий.

После изучения состояния фонематических процессов был проведен качественный анализ полученных результатов. В таблице 1 представим характеристику состояния фонематических процессов обучающихся вторых классов с интеллектуальной недостаточностью, принимавших участие в нашем исследовании.

Таблица 1

Анализ результатов обследования состояния фонематического слуха  
и восприятия

№ п/п	Список детей	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Общее количество
1.	Дарья Б.	3	1	2	1	7
2.	Максим П.	3	1	2	2	8
3.	Михаил Б.	3	2	2	2	9
4.	Александр П.	3	1	2	2	8
5.	Кирилл Л.	3	2	3	3	11
6.	Денис Т.	3	2	3	3	11
7.	Милена Ш.	3	1	2	1	8
8.	Кристина Е.	3	2	2	2	9
9.	Варвара В.	2	1	2	2	7
10.	Иван Г.	3	2	3	3	11
<b>Итого:</b>		<b>29</b>	<b>15</b>	<b>23</b>	<b>21</b>	<b>89</b>

1. Дарья Б. – особые сложности наблюдались при выполнении задания 2 и 4, девочке было необходимо несколько раз перечитывать слоги и слова, ею неправильно воспроизводились слоговые цепочки, ошибки в

словах замечались только при явном акцентировании. Это говорит о слабой дифференцированности фонематического восприятия.

2. Максим П. – особые сложности наблюдались при выполнении задания 2, мальчик неправильно воспроизводил слоговые цепочки, просил повторить их. Это говорит о слабой дифференцированности фонематического восприятия.

3. Михаил Б. – хорошо справился с 1 заданием, абсолютно самостоятельно, но с 2 по 4 задания потребовалось незначительное участие логопеда, были небольшие ошибки, большинство из которых он исправил сам.

4. Александр П. – тяжело справился с заданием 2, он неправильно воспроизводил слоговые цепочки, просил повторить их. Это говорит о слабой дифференцированности фонематического восприятия. При выполнении остальных заданий требовалась незначительная помощь логопеда, присутствовали незначительные ошибки, больше вызванные неустойчивостью внимания.

5. Кирилл Л. – хорошо справился со всеми заданиями, но во 2 задании некоторые слоговые цепочки воспроизводил неправильно, со второго раза мог исправиться.

6. Денис Т. – хорошо справился со всеми заданиями, но в задании 2 некоторые слоговые цепочки воспроизводил неправильно, иногда исправлял себя сам, но в некоторых случаях не замечал ошибок.

7. Милена Ш. – плохо выполнила задания 2 и 4, необходимо было несколько раз перечитывать, слоговые цепочки неправильно воспроизводились, ошибки в словах замечала с трудом.

8. Кристина Е. – хорошо и самостоятельно справилась с заданием 1, но с 2, 3 и 4 заданиями потребовалось незначительное участие логопеда, были небольшие ошибки, которые она исправила сама.

9. Варвара В. – плохо выполнила задание 2, она неправильно воспроизводила слоговые цепочки, необходимо было несколько раз

перечитывать. В остальных заданиях требовалась незначительная помощь логопеда, присутствовали несерьезные ошибки из-за невнимательности.

10. Иван Г. – хорошо справился со всеми заданиями, но некоторые слоговые цепочки во 2 задании воспроизводил неправильно, сам их замечал и мог исправиться.

Исходя из данных таблицы обследования состояния фонематического слуха и восприятия, высокий уровень показали 1/3 детей, средний – 2/3 (Приложение 5). Наибольшие трудности дети испытывали при выполнении второго задания. Это говорит о слабой дифференцированности фонематического восприятия.

Следующим этапом стало обследование состояния фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений. Анализ полученных результатов представлен в таблице 2.

Таблица 2

Анализ результатов обследования состояния фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений

№ п/п	Список детей	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Задание 5	Задание 6	Задание 7	Задание 8	Задание 9	Задание 10-11	Общее количество
1.	Дарья Б.	1	2	2	3	2	1	1	2	1	1	16
2.	Максим П.	2	2	3	3	3	2	1	2	1	2	21
3.	Михаил Б.	2	3	3	3	3	2	2	2	1	1	22
4.	Александр П.	2	3	3	3	2	1	1	2	1	2	20
5.	Кирилл Л.	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	27
6.	Денис Т.	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	25
7.	Милена	1	2	2	2	2	1	1	2	1	1	15

	Ш.											
8.	Кристина Е.	2	3	3	2	3	2	2	2	1	1	21
9.	Варвара В.	2	3	2	3	2	1	1	2	1	2	19
10.	Иван Г.	3	2	3	3	3	2	2	3	2	3	26
<b>Итого:</b>		<b>21</b>	<b>26</b>	<b>27</b>	<b>28</b>	<b>26</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>22</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>212</b>

1. Дарья Б. – хорошо справилась с заданием 4, где надо было выделить последний звук в слове, незначительная помощь потребовалась во 2, 5 и 8 заданиях, при выполнении задания 3 были незначительные ошибки. При выполнении 1 задания девочка часто путалась, не могла определить количество звуков в слове, и требовалось активное участие педагога, чтобы ей помочь. С заданиями 6, 7, 10, 11 девочка справилась с трудом, она либо не могла придумать слово, либо путалась и называла слово с похожим по акустическим признакам звуком. С активной помощью педагога ей удавалось выполнять задания.

2. Максим П. – самостоятельно справился с 3-5 заданиями. В некоторых заданиях были незначительные ошибки. Особые сложности наблюдались при выполнении задания 7 и 9, мальчик придумывал слова с большим или меньшим количеством звуков или слогов, но при подсчете с логопедом исправлялся.

3. Михаил Б. – хорошо справился с 2-5 заданиями, абсолютно самостоятельно, но испытывал сложности при выполнении заключительных заданий, логопед активно помогал, в остальных заданиях были небольшие ошибки, большинство из которых он исправил сам.

4. Александр П. – хорошо справился с заданиями 2, 3, 4, где надо было выделить звук в слове в зависимости от позиции, в 5 и 8 заданиях были незначительные ошибки, которые он сам замечал, при выполнении задания 10-11 потребовалась помощь логопеда. В 6, 7, 9 мальчик

достаточно часто путался называл акустически схожие звуки. При выполнении этих заданий потребовалась активная помощь логопеда.

5. Кирилл Л. – хорошо справился со всеми заданиями, но при выполнении 6, 7 и 9 заданий ему требовалась помощь.

6. Денис Т. – хорошо справился со всеми заданиями, но при выполнении 6, 7, 9, 10, 11 заданий, ему требовалась помощь, как и при прохождении прошлого исследования, некоторые ошибки, он не замечал самостоятельно.

7. Милена Ш. – хорошо и самостоятельно справилась с заданием 4. При выполнении 1 задания девочка часто путалась, не могла определить количество звуков в слове, и требовалась активная помощь педагога. Незначительная помощь потребовалась во 2, 5 и 8 заданиях, при выполнении задания 3 были незначительные ошибки. С заданиями 6, 7, 10, 11 девочка справилась плохо, она либо не могла придумать слово, либо путалась и называла слово с похожим по акустическим признакам звуком.

8. Кристина Е. – хорошо и самостоятельно справилась с 2, 3, 4 и 5 заданиями, но испытывала сложности при выполнении остальных заданий, требовалась активная помощь логопеда, были небольшие ошибки, которые она замечала и исправляла сама.

9. Варвара В. – хорошо справилась с заданиями 2-4, в 5 и 8 заданиях были незначительные ошибки, которые она сама замечала. В 6, 7, 9 часто путалась и называла акустически схожие звуки. При выполнении заданий 10, 11 требовалась активная помощь логопеда.

10. Иван Г. – хорошо и самостоятельно справился со всеми заданиями, но при выполнении 6, 7 и 9 заданий ему требовалась помощь логопеда.

Согласно данным таблицы 2 обследования состояния фонематического слуха и восприятия, высокий уровень показали 3 ребенка, что составляет 1/3 испытуемых, 4 человека показали средний результат и 3 – низкий (Приложение 6). Наибольшие трудности дети

испытывали при выполнении десятого и седьмого задания. Это свидетельствует о том, что присутствует несформированность фонематического синтеза и фонематических представлений, детям сложно определить количество звуков в слове, кроме того, в виду нарушений звукопроизношения нарушены четкие представления о звуке. Возможно, затруднения в выполнении этих заданий могли быть вызваны бедностью словарного запаса.

После нами было проведено обследование состояния фонематических процессов в письменной речи. В таблице 3 представлены результаты учеников.

Таблица 3

Анализ результатов обследования состояния фонематических процессов в письменной речи

№ п/п	Список детей	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Общее количество
1.	Дарья Б.	3	2	2	1	8
2.	Максим П.	3	2	2	2	9
3.	Михаил Б.	3	2	2	2	9
4.	Александр П.	3	2	2	1	8
5.	Кирилл Л.	3	3	2	3	11
6.	Денис Т.	3	3	2	2	10
7.	Милена Ш.	3	2	2	1	8
8.	Кристина Е.	3	2	2	2	9
9.	Варвара В.	3	2	2	1	8
10.	Иван Г.	3	3	2	2	10
<b>Итого:</b>		<b>30</b>	<b>23</b>	<b>20</b>	<b>17</b>	<b>90</b>

1. Дарья Б. – самостоятельно и без ошибок выполнила 1 задание, во 2 и 3 были незначительные ошибки. В диктанте допустила три ошибки, в виде фонетической замены и искажения слоговой структуры слова.

2. Максим П. – без ошибок выполнил 1 задание, фонетические замены наблюдались со 2 по 4 задание.

3. Михаил Б. – без ошибок выполнил 1 задание, фонетические замены наблюдались со 2 по 4 задание. При выполнении диктанта достаточно часто переспрашивал.

4. Александр П. – без ошибок выполнил первое задание, незначительные ошибки были во 2 и 3 заданиях, в диктанте мальчик сделал 4 ошибки, была фонетическая замена и искажение слоговой структуры слова.

5. Кирилл Л. – хорошо справился со всеми заданиями, в 3 задании была ошибка в виде фонетической замены.

6. Денис Т. – хорошо с 1 и 2 заданиями, но в словах и в тексте присутствовали ошибки в виде фонетических замен.

7. Милена Ш. – хорошо и самостоятельно справилась с 1 заданием, во 2 и 3 были незначительные ошибки. В диктанте были ошибки в виде фонетической замены и искажения слоговой структуры слова.

8. Кристина Е. – самостоятельно, без ошибок выполнила 1 задание, в заданиях 2, 3 и 4 были фонетические замены.

9. Варвара В. – хорошо и самостоятельно выполнила 1 задание, во 2 и 3 заданиях были незначительные ошибки, в диктанте были 4 ошибки в виде фонетических замен и искажения слоговой структуры слова.

10. Иван Г. – хорошо справился со всеми заданиями, в одном задании допустил ошибку в виде фонетической замены.

Исходя из данных таблицы обследования состояния фонематических процессов в письменной речи, высокий уровень показали 1/3 детей, средний – 2/3 (Приложение 7). Наибольшие трудности дети испытывали при выполнении задания 4. Были обнаружены специфические

фонетические замены близких по звучанию звуков, а также искажения слоговой структуры слов.

Таким образом, из проведенного констатирующего эксперимента следует, что примерно у 70% исследуемых нами детей вторых классов с интеллектуальной недостаточностью имеются нарушения фонематической стороны речи в разной степени тяжести, что говорит о необходимости проведения коррекционной работы по развитию фонематических процессов.

### **2.3. Направления и содержание коррекции фонематических процессов у обучающихся вторых классов с интеллектуальной недостаточностью**

Чтобы качественно провести работу по развитию фонематических процессов, логопед должен иметь хорошую теоретическую и практическую подготовку.

Для того, чтобы фонематические процессы были сформированы правильно, в первую очередь необходимо добиваться различения ребенком звуков на слух, развивать фонематическое восприятие, поскольку оно составляет фундамент для более сложных фонематических процессов. Ребенок должен уметь слышать самого себя, улавливать разницу между своим произношением и нормализованным звуком.

Формирующий эксперимент проводился на базе МБОУ «С(К)ОШ № 119 г. Челябинска в течение 6 месяцев. Занятия по формированию фонематических процессов для экспериментальной группы проводились фронтально, 2 раза в неделю, являясь составной частью логопедических занятий. Учителям классов, в которых обучались дети экспериментальной группы, мы дали рекомендации по включению упражнений по формированию фонематического восприятия, фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений. Также была аргументирована необходимость включать упражнения в занятия минимум 2 раза в неделю.

Фонематическим восприятием определяется процесс узнавания и различения как отдельных фонем, так и фонематических рядов, слов. При сформированном фонематическом восприятии слова дифференцируются по значению. У обследуемых детей существуют следующие особенности фонематического восприятия:

- затруднения в различении слов правильных и искаженных;
- наблюдаются затруднения при различении слов и асемантических сочетаний, сходных по слоговой структуре;

- различение слов, отличающихся лишь одним звуком;
- дети затрудняются повторить ряд слогов как со сходными, так и несходными акустически звуками.

Наблюдаются системные нарушения устной речи, которые проявляются в нарушении звукопроизношения в виде искажения, замены звуков, в искажениях звуковой структуры слова, аграмматизмах, неточном употреблении слов, бедном словарном запасе. У детей отмечаются значительные трудности уже при усвоении букв. Усвоение букв носит механический характер. К концу букварного периода усваивается небольшое количество букв, в основном гласные. Слияние звуков в слоги, чтение слов оказывается невозможным.

Учитывая вышеизложенное, мы определили направления и содержание коррекции фонематических процессов у обучающихся вторых классов с интеллектуальной недостаточностью.

Нашей целью стала разработка содержания коррекционно-развивающего воздействия, выбор наиболее эффективных путей и средств развития фонематических процессов у учащихся вторых классов с интеллектуальной недостаточностью.

При разработке содержания мы руководствовались следующими принципами:

- Принцип развития. Предполагает работу над теми процессами, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка.
- Принцип учета онтогенеза. Организация работы строится с учетом появления и развития сторон речи, видов деятельности ребенка в онтогенезе.
- Принцип системности и последовательности. Адаптация содержания, методов и приемов деятельности к требованиям, предъявленным задачами конкретного этапа логопедического воздействия.

- Принцип индивидуализации обучения. Предполагает учет индивидуальных речевых и интеллектуальных особенностей детей.
- Принцип связи речи с другими сторонами психического развития ребенка.

Изучив имеющийся опыт работы по коррекции фонематических процессов, мы выяснили, что выделяются следующие этапы этой работы:

1. Узнавание неречевых звуков;
2. Дифференциация фонем, слогов;
3. Различение слов, близких по своему звуковому составу;
4. Развитие навыков звукового анализа и синтеза.

Учитывая вышперечисленное, мы разделили коррекционную работу по развитию фонематических процессов на три периода: подготовительный, основной и период напоминания.

Цель подготовительного периода: развитие слухового внимания и восприятия. Развитие у детей интереса и внимания к окружающим нас звукам, в том числе к звукам речи. Формируется установка на восприятие речевых и неречевых звуков через использование специальных игр и упражнений.

Перед тем, как предложить детям игры и упражнения для развития слухового внимания, мы проводили своеобразную «настройку» слуха. С этой целью всем участникам игры предлагалось сесть в удобной позе и послушать окружающее пространство с закрытыми глазами:

1. Послушать звуки улицы. Внимательно послушать и отгадать, что там сейчас происходит (птицы поют, собаки лают, дети играют, машины проезжают, дождь идет и т. д.).

2. Вслушаться в звуки, которые сейчас окружают нас в данном помещении (услышать чьи-то шаги, голоса, шум электричества и др.).

3. Вслушаться в звуки, которые есть внутри нас (дыхание, биение сердца и др.). Это упражнение сложнее, оно требует от участника наибольшей концентрации.

В процессе проведения таких упражнений мы наблюдали за детьми и обращали внимание на умение «внимательно слушать и определять» (понимать, расшифровывать) различные звуки. Такие задания стимулируют развитие слухового внимания.

Так же на данном этапе использовались следующие игры: «Кто летит?», «Хлопки», «Послушаем тишину», «Кто кричит» и другие.

В начале работы над развитием слухового восприятия лучше прислушиваться к звукам, которые непосредственно нас окружают. Вот, например, какие вопросы мы предлагали детям:

— Чьи голоса слышны на улице? Детские или взрослые? Много ли детей гуляет во дворе? Какая сейчас погода на улице? А какая машина проехала (уехала), легковая или грузовая?

— Кто прошел по коридору (ребенок, женщина на высоких каблуках, группа детей, пожилой человек и др.)?

— Какие настроения у людей, которые разговаривают за стеной (слов не разобрать): они спокойно беседуют, либо один что-то возбужденно рассказывает, и т. д.?

— Определить и рассказать, что делает человек (слышен хруст откусываемого яблока, шелест ткани, бумаги, клеенки и т. д.).

— Определить по звуку, что находится в закрытой коробке (пуговицы, деревянные палочки, песок и т. д.).

Однако при планировании подобных занятий мы учитывали, что не всегда вокруг будут звучать чьи-то шаги, голоса и т.д. Поэтому мы использовали различные аудиозаписи шумов.

Вот примерные вопросы и задания, которые мы использовали при прослушивании аудиозаписи.

1. Послушать запись шумов и отгадать, что происходит:

- на улице; какая погода? (дождь, гроза, ветер и т. д.);
- какой автомобиль проехал? (легковой, грузовой, «Скорая помощь», пожарная или милицейская машина);
- где сейчас мама: на кухне или в ванной?
- какое угощение мама готовит? (взбивает крем миксером или режет на доске овощи);
- отгадать, кто пришел (по шагам);
- рассказать, кто находится в соседней комнате (маленький ребенок, взрослый);
- отгадать, где находится, например, Буратино: в зоопарке, на улице, дома, на игровой площадке, на берегу моря и т. д.

Подготовив слуховое внимание школьников с интеллектуальной недостаточностью к восприятию звуков речи, можно продолжать формирование навыка звукового анализа в процессе обучения грамоте.

Цель основного периода: развитие фонематического восприятия. Работа в этот период подразделяется на несколько этапов:

1 этап: работа по дифференциации гласных звуков. Включает в себя ряд подэтапов:

- 1.1 Различение а, у, и;
- 1.2 Различение э, о, ы;
- 1.3 Различение у-о, и-э.

При формировании указанного действия мы использовали в работе следующие упражнения: «Первый звук», «Подбери букву», «Одинаковое начало», «Подбери картинку», «Место звука».

2 этап: работа по дифференциации согласных звуков:

- 2.1. Работа по различению согласных звуков. Работа начинается с уточнения артикуляции и слухового образа звуков раннего онтогенеза.
- 2.2. Работа по дифференциации твердых и мягких согласных.
- 2.3. Работа по различению глухих и звонких согласных

2.4. Работа по дифференциации шипящих и свистящих звуков.

2.5. Работа по различению сонорных согласных звуков Р, Р', Л, Л'.

Мы использовали следующие задания в работе: «Подбери букву», «Одинаковое начало», «Раскрась слово», «Лишняя картинка», «Поймай звук», «Кодировщики», «Придумай слово», «Лото».

Выделение из потока звуков «отрабатываемых» фонем начинается после уточнения их артикуляции и слухового образа. Работа над каждым звуком выстраивалась в такой последовательности:

- Узнавание звука на фоне других звуков;
- Определение наличия звука в слове;
- Определить место звука в слове (начало, середина, конец слова);
- Определение количества звуков в слове (используются слова со звуками, над которыми уже была проведена работа).

Работа по дифференциации согласных звуков осуществляется по следующему плану:

1. Уточнения артикуляторного и слухового образа звуков, акцентуация их отличий;
2. Дифференциация изолированных звуков;
3. Дифференциация изучаемых звуков в слогах;
4. Дифференциация звуков в словах.

Третий этап: работа по формированию сложных форм фонематического восприятия. На этом этапе дети определяют количество, последовательность и место звуков и их характеристику.

Происходит постепенное усложнение речевого материала:

- односложные слова без стечений согласных, состоящие из одного слога;
- двусложные слова, состоящие из двух открытых слогов;
- двусложные слова, состоящие из открытого и закрытого слога;
- двусложные слова со стечением согласных на стыке слогов;

- односложные слова со стечением согласных в начале слова;
- односложные слова со стечением согласных в конце слова;
- двусложные слова со стечением согласных в начале слова;
- двусложные слова со стечением согласных в начале и в середине слова;
- трехсложные слова и т.д.

Данный вид занятий проводился как логопедом на логопедическом занятии, так и учителем во время уроков русского языка, чтения 3-4 раза в неделю. Упражнения по развитию фонематического восприятия мы включали в занятие в качестве организационного момента, отдельного блока, физкультурной паузы. Максимально старались так продумать занятие и использование упражнений, чтобы ребенок не уставал. Сменяя виды деятельности и упражнений, проводили сюжетную линию и подчиняли содержание поставленной цели.

Развитие навыков фонематического анализа и синтеза осуществляется постепенно: в начале работы с опорой на материализацию (использование различных вспомогательных средств – символов звука, графических схем слова, звуковых линеек, фишек), на речевое проговаривание (при назывании слов), на заключительном этапе выполнение заданий происходит на основе представлений без опоры на вспомогательные средства и проговаривание.

Проговаривание всего фонематического материала проходило с обязательным выделением закрепляемого звука голосом, утрированным произношением. Отбор речевого материала для занятия делается с учетом тематики занятий, а также уровня развития речи, выделяются направления темы, связанные с ближайшим окружением детей, имеющие большую практическую значимость и важные для организации общения.

Период напоминания. Его основная цель – напомнить образы звуков, поддерживая состояние фонематических процессов (анализа и синтеза) в пределах нормы. Это связано со специфическими

особенностями психических процессов детей с нарушением интеллекта. Так, «отработанный», т.е. «слышимый» и узнаваемый звук, который без ошибок соотносится с нужной буквой, после продолжительного периода каникул (особенно если за это время не было прочитано ни одной книги) просто «теряется». Конечно, такой звук «найти» намного проще, но процессы звукового анализа и синтеза, два кита письменной речи, значительно ухудшаются. Именно поэтому в начале каждой четверти (после завершения основного этапа работы над формированием фонематических процессов) в течение первых учебных недель мы проводили блок занятий, упражнений, которые помогают детям быстро выйти на уровень развития фонематического восприятия, который был в конце предыдущей четверти. Затем в последующие занятия, также необходимо включать упражнения для развития фонематического восприятия. Сформированное фонематическое восприятие является залогом четкого произношения, правильной слоговой структуры слова, основой овладения грамматическим строем языка, успешного овладения навыками письма и чтения.

Развитие навыков звукового анализа и синтеза. Отметим важность работы с детьми по различению правильного и дефектного произношения. Необходимость развития слухового контроля за качеством собственной речи способствует развитию фонематического слуха и во взаимодействии с двигательным анализатором определяет формирование качества звукопроизношения.

В достижении поставленных целей, чтобы работа пошла интереснее, мы проводили данный вид работы в виде дидактических игр, которые позволяют учить детей весело, без принуждения, мобилизуя весь мотивационный потенциал. Наиболее интересными для детей оказались следующие игры:

- «Самый внимательный». Цель: развивать слуховое внимание, фонематическое восприятие. Детям предлагается прослушать

ряд слогов или фразу, если услышат неправильное произношение – поднимают картинку недовольного или грустного персонажа.

- «Путаница». Цель: развивать слуховое внимание, фонематическое восприятие разложить картинки с изображенными предметами, которые произносятся похоже.
- «Чем отличаются слова?». Цель: развивать слуховое внимание, фонематическое восприятие кит-кот, жук-сук, Маша-каша, шар-шарф.
- «Почтальон». Цель: развивать внимание, фонематическое восприятие, навыки звукового анализа. У детей на столах лежат предметные картинки. Выбирается почтальон с сумкой, к которой прикреплена буква. Он собирает только определенные картинки-письма, например, те, в названии которых встречается звук Р. Каждый ребенок выбирает такое «письмо» и, отдавая его почтальону, утрированно произносит в слове звук.
- «Магазин». Цель: развивать внимание, фонематическое восприятие, навыки звукового анализа. Дети «покупают» с оборудованного прилавка предметы-картинки на деньги – символы или буквы. Подавая педагогу символ или букву, каждый ребенок утрированно произносит соответствующий звук в названии покупаемого предмета.
- «Ворота». Цель: развивать слуховое внимание, фонематическое восприятие. Дети изображают ворота. Логопед объясняет, что во двор мы будем «пропускать» только слова с заданным звуком. Дети открывают ворота (ставят ладони параллельно друг другу), если слышат в слове заданный звук и закрывают, если в слове нет указанного звука. По окончании игры можно предложить детям вспомнить все слова, которые они «пропустили во двор».

- «Цветные тарелочки». Цель: учить детей различать гласные и согласные звуки и буквы, твердые и мягкие согласные звуки, совершенствовать навыки звукобуквенного анализа слов, развивать фонематическое восприятие. На столе три тарелочки: зелёная, синяя и красная. Ребенок распределяет картинки. Цвет тарелочки характеризует первый звук слова (твердый или мягкий согласный, гласный).

Так же детям предлагалось составить кроссворд по определенной теме, это задание полифункциональное, оно направлено на развитие не только фонематических процессов, но и лексико-грамматической стороны речи, связной речи, расширению словаря.

На наш взгляд успешность коррекционной работы зависит от целенаправленного взаимодействия логопеда и учителя, четкой преемственности работы. Совместная работа с родителями определяет общий успех коррекционного обучения. Логопед обязан систематически встречаться с родителями и педагогами, информировать их об успехах и трудностях в работе с их детьми. Результатом такой работы является максимальная активизация и сплочение в единый союз учеников, педагогов и родителей.

## **2.4. Анализ результатов формирующего эксперимента**

Специально организованный педагогический эксперимент проводился на базе МБОУ «С(К)ОШ № 119 г. Челябинска» в течение 2018-2019 учебного года. В эксперименте участвовало 10 обучающихся вторых классов с интеллектуальной недостаточностью.

В рамках обучающего эксперимента была проведена работа по коррекции фонематических процессов у детей с интеллектуальной недостаточностью с применением основных направлений коррекции фонематических процессов у детей данной категории.

Эффективность работы по коррекции фонематических процессов у детей с интеллектуальной недостаточностью оценивалась с помощью сравнительного анализа результатов экспериментального и контрольного экспериментов.

Сравнительный анализ результатов обучения испытуемых в экспериментальной и контрольной группах, проведенный на основе количественного и качественного методов обработки материала, позволил проследить динамику развития фонематических процессов обучающихся с интеллектуальной недостаточностью и оценить эффективность предложенной работы по коррекции фонематических процессов.

Для определения уровня развития фонематических процессов у контрольной группы испытуемых мы использовали методику, описанную в констатирующем эксперименте.

Контрольный эксперимент проводился в апреле 2019 года. На данном этапе нами было проведено повторное диагностическое исследование фонетической стороны речи у детей экспериментальной группы. При подготовке и организации повторного диагностического исследования состояния фонематической стороны речи у детей вторых классов с интеллектуальной недостаточностью были использованы методики, предложенные Грибовой О. Е., Бессоновой Т. П., Репиной З. А.,

Трубниковой Н. М., также использовался логопедический альбом О. Б. Иншаковой. Содержание и структура повторного обследования состояния фонематических процессов у детей экспериментальной группы аналогична содержанию и структуре первичного обследования в констатирующем эксперименте. Результаты повторного обследования представлены в таблице 4.

Таблица 4

Анализ результатов обследования состояния фонематического слуха и восприятия на момент контрольного эксперимента

№ п/п	Список детей	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Общее количество
1.	Дарья Б.	3	3	3	2	11
2.	Максим П.	3	2	3	3	11
3.	Михаил Б.	3	3	3	3	12
4.	Александр П.	3	2	3	3	11
5.	Кирилл Л.	3	3	3	3	12
6.	Денис Т.	3	3	3	3	12
7.	Милена Ш.	3	3	3	2	11
8.	Кристина Е.	3	3	3	3	12
9.	Варвара В.	3	2	3	3	11
10.	Иван Г.	3	3	3	3	12
<b>Итого:</b>		<b>30</b>	<b>27</b>	<b>30</b>	<b>28</b>	<b>115</b>

1. Дарья Б. – наблюдается очень положительная динамика, второе и четвертое задание девочка стала выполнять без ошибок и самостоятельно, при выполнении 4 задания были незначительные ошибки, которые в большинстве случаев были замечены девочкой и исправлены.

2. Максим П. – верно повторял слоговые цепочки, однако два раза переспросил логопеда. С остальными заданиями мальчик справился хорошо и самостоятельно.

3. Михаил Б. – стал выполнять все задания самостоятельно и без ошибок.

4. Александр П. – верно повторил слоговые цепочки, было две ошибки, но он сам же их заметил и поправил себя.

5. Кирилл Л. – хорошо справился со всеми заданиями, без помощи логопеда.

6. Денис Т. – хорошо справился со всеми заданиями, без помощи логопеда.

7. Милена Ш. – хорошо и самостоятельно выполнила задания 2 и 4, были незначительные ошибки в задании 4, но девочка их сразу заметила и исправила.

8. Кристина Е. – хорошо и самостоятельно выполнила все задания.

9. Варвара В. – хорошо выполнила задание со слоговыми цепочками, возникшие ошибки она сама их замечала и поправляла себя.

10. Иван Г. – хорошо справился со всеми заданиями, без помощи логопеда.

В таблице 5 отображены сравнительные данные результатов исследования фонематического слуха и восприятия по итогам констатирующего и контрольного эксперимента.

Таблица 5

Сравнительная таблица результатов исследования фонематического слуха и восприятия, по итогам констатирующего и контрольного этапов эксперимента

№ п/п	Список детей	Констатирующий эксперимент. Общее	Контрольный эксперимент. Общее
-------	--------------	-----------------------------------	--------------------------------

		количество баллов	количество баллов
1.	Дарья Б.	7	11
2.	Максим П.	8	11
3.	Михаил Б.	9	12
4.	Александр П.	8	11
5.	Кирилл Л.	11	12
6.	Денис Т.	11	12
7.	Милена Ш.	8	11
8.	Кристина Е.	9	12
9.	Варвара В.	7	11
10.	Иван Г.	11	12

Динамику индивидуальных показателей сформированности фонематического слуха и восприятия у детей экспериментальной группы по итогам констатирующего и контрольного этапов исследования мы отобразили при помощи диаграммы (Приложение 8).

Повторное обследование детей в ходе контрольного эксперимента показало наличие положительной динамики, у всех детей практически не осталось затруднений при выполнении заданий, значительно лучше дети стали дифференцировать звуки. Удалось справиться с ошибками дифференцировки согласных смешиваемых по звонкости и глухости, а также согласных звуков, смешиваемых по акустико-артикуляционным свойствам.

Результаты детей на момент контрольного эксперимента состояния фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений представлены в таблице 6.

Таблица 6

Анализ результатов обследования состояния фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений на момент контрольного эксперимента

№ п/п	Список детей	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Задание 5	Задание 6	Задание 7	Задание 8	Задание 9	Задание 10-11	Общее количество
1.	Дарья Б.	2	2	2	3	2	2	2	2	1	1	19
2.	Максим П.	2	2	3	3	3	2	2	2	1	2	22
3.	Михаил Б.	2	3	3	3	3	2	2	2	2	1	23
4.	Александр П.	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	23
5.	Кирилл Л.	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	28
6.	Денис Т.	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	28
7.	Милена Ш.	2	2	2	3	2	2	2	2	2	1	20
8.	Кристина Е.	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	24
9.	Варвара В.	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	23
10.	Иван Г.	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	28
<b>Итого:</b>		<b>23</b>	<b>27</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>26</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>22</b>	<b>21</b>	<b>19</b>	<b>238</b>

1. Дарья Б. – лучше выполнила задания 1-8, почти без ошибок, но требовалась незначительная помощь логопеда, при выполнении последних заданий остаются трудности из-за бедности словарного запаса.

2. Максим П. – стал совершать меньше ошибок при выполнении заданий, но незначительная помощь логопеда требовалась, также были сложности в виду бедности словарного запаса.

3. Михаил Б. – стал делать меньше ошибок в заданиях, а также стал более самостоятельным, но остаются трудности в последнем задании в виду бедности словарного запаса.

4. Александр П. – стал допускать меньшее количество ошибок, помощь логопеда на этот раз была совсем незначительная, но полностью самостоятельно выполнять многие задания не удастся.

5. Кирилл Л. – выполнил почти безошибочно и самостоятельно все задания.

6. Денис Т. – выполнил почти безошибочно и самостоятельно все задания.

7. Милена Ш. – стала испытывать меньшие трудности с 1 по 8 задание, ошибок почти не было, но требовалась незначительная помощь логопеда, остаются трудности при выполнении последних заданий в виду бедности словарного запаса.

8. Кристина Е. – стала делать меньше ошибок в заданиях, но остаются трудности в последнем задании в виду бедности словарного запаса.

9. Варвара В. – стала допускать меньшее количество ошибок, помощь логопеда на этот раз была совсем незначительная, но полностью самостоятельно выполнять многие задания пока не может.

10. Иван Г. – выполнил почти безошибочно и самостоятельно все задания.

Для большей наглядности сравним результаты исследования фонематического анализа, синтеза и фонематических процессов во время констатирующего и контрольного этапа экспериментов. Полученный результат представлен в таблице 7.

Таблица 7

Сравнительная таблица результатов исследования фонематического анализа, синтеза и фонематических процессов, по итогам констатирующего и контрольного этапов эксперимента

№ п/п	Список детей	Констатирующий эксперимент. Общее количество баллов	Контрольный эксперимент. Общее количество баллов
1.	Дарья Б.	16	19
2.	Максим П.	21	22
3.	Михаил Б.	22	23
4.	Александр П.	20	23
5.	Кирилл Л.	27	28
6.	Денис Т.	25	28
7.	Милена Ш.	15	20
8.	Кристина Е.	21	24
9.	Варвара В.	19	23
10.	Иван Г.	26	28

Динамику индивидуальных показателей сформированности фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений у детей экспериментальной группы по итогам констатирующего и контрольного этапов исследования мы отобразили при помощи диаграммы (Приложение 9).

Повторное обследование детей в ходе контрольного эксперимента показало наличие положительной динамики у всех детей. В некоторых заданиях дети смогли правильно определить количество звуков в слове, испытывая меньше трудности, чем во время предыдущего обследования. Представление о звуке стало более четким, чем в начале проведения эксперимента, в незначительной степени разнообразился словарный запас. Но у некоторых испытуемых еще наблюдается несформированность фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений.

После нами был проведен контрольный эксперимент для обследования состояния фонематических процессов в письменной речи. В таблице 8 представлен анализ полученных результатов.

Таблица 8

Анализ результатов обследования состояния фонематических процессов в письменной речи на момент контрольного эксперимента

№ п/п	Список детей	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Общее количество
1.	Дарья Б.	3	2	2	2	9
2.	Максим П.	3	2	3	2	10
3.	Михаил Б.	3	3	3	2	11
4.	Александр П.	3	2	2	2	9
5.	Кирилл Л.	3	3	3	3	12
6.	Денис Т.	3	3	3	3	12
7.	Милена Ш.	3	2	2	2	9
8.	Кристина Е.	3	3	2	3	11
9.	Варвара В.	3	2	2	3	10
10.	Иван Г.	3	3	3	3	12
<b>Итого:</b>		<b>30</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>105</b>

1. Дарья Б. – самостоятельно и без ошибок выполнила 1 задание, в остальных заданиях были незначительные ошибки, в диктанте допущена была лишь одна ошибка.

2. Максим П. – самостоятельно и без ошибок выполнил 1 задания, меньшее количество ошибок было допущено в остальных заданиях, в диктанте была одна фонетическая замена.

3. Михаил Б. – без ошибок выполнил 1, 2 и 3 задания, фонетическая замена была только в 4 задании. Диктант писал самостоятельно.

4. Александр П. – без ошибок выполнил первое задание, мальчик с незначительными ошибками выполнил 2 и 3 задания, в диктанте допустил на много меньше ошибок и выполнил самостоятельно.

5. Кирилл Л. – хорошо справился со всеми заданиями, диктант был написан без ошибок.

6. Денис Т. – хорошо справился со всеми заданиями, диктант был написан без ошибок.

7. Милена Ш. – хорошо и самостоятельно выполнила 1 задание, в остальных заданиях были незначительные ошибки, в диктанте была допущена одна ошибка.

8. Кристина Е. – без ошибок выполнила 1, 2 и 3 задания, в 4 задании была фонетическая замена. Диктант писала самостоятельно.

9. Варвара В. – без ошибок выполнила 1 задание, с небольшими ошибками выполнила 2 и 3 задания, диктант писала самостоятельно, допустила меньше ошибок.

10. Иван Г. – хорошо справился со всеми заданиями, диктант был написан без ошибок.

В таблице 9 отображены сравнительные данные результатов обследования состояния фонематических процессов в письменной речи по итогам констатирующего и контрольного эксперимента.

Таблица 9

Сравнительная таблица результатов обследования фонематических процессов в письменной речи, по итогам констатирующего и контрольного этапов эксперимента

№ п/п	Список детей	Констатирующий эксперимент. Общее количество баллов	Контрольный эксперимент. Общее количество баллов
1.	Дарья Б.	8	9
2.	Максим П.	9	10

3.	Михаил Б.	9	11
4.	Александр П.	8	9
5.	Кирилл Л.	11	12
6.	Денис Т.	10	12
7.	Милена Ш.	8	9
8.	Кристина Е.	9	11
9.	Варвара В.	8	10
10.	Иван Г.	10	12

Динамику индивидуальных показателей состояния фонематических процессов в письменной речи у детей экспериментальной группы по итогам констатирующего и контрольного этапов исследования мы отобразили при помощи диаграммы (Приложение 10).

Повторное обследование детей в ходе контрольного эксперимента показало наличие положительной динамики. Дети меньше испытывали трудности при выполнении заданий, чувствовали себя уверенней. Количество специфических фонетических замен уменьшилось, а также у некоторых испытуемых совсем не наблюдались искажения слоговой структуры слов. Тем не менее, у некоторых испытуемых еще наблюдается несформированность фонематических процессов в письменной речи, ошибок стало меньше, но они еще имеются.

Таким образом, из проведенного контрольного эксперимента следует, что у всех обследуемых нами детей вторых классов с интеллектуальной недостаточностью обнаружена положительная динамика, что свидетельствует об эффективности работы по коррекции фонематических процессов.

## **Выводы по второй главе**

Итак, в данной части исследования была организована работа по коррекции фонематических процессов у обучающихся вторых классов с интеллектуальной недостаточностью в форме педагогического эксперимента, включающего три этапа исследования: констатирующий, формирующий и контрольный.

Работа проводилась на базе МБОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (нарушение интеллекта) № 119 г. Челябинска».

Для определения эффективных методик диагностики уровней сформированности фонематических процессов у обучающихся вторых классов с интеллектуальной недостаточностью нами был проведен анализ современных методик в данном направлении.

Приступая к обследованию состояния фонематических процессов, мы ознакомились с анамнезом ребенка, а также изучили медико-психолого-педагогическую документацию.

Обследование проводилось по методикам изучения фонематических процессов в виде заданий Т. П. Бессоновой, О. Е. Грибовой, З. А. Репиной и Н. М. Трубниковой, также использовался логопедический альбом О. Б. Иншаковой.

Подбор методик проводился с учетом материала и условиями выполнения, которые подбирались с целью максимальной доступности для детей, также в методики включены серии однородных заданий.

В основу методики исследования фонематических процессов детей были заложены принципы систематичности и последовательности, доступности и наглядности, используя такие педагогические качества, как доброжелательность, терпение и выдержка, педагогическое умение расположить ребенка к общению и работе. Исследования проводились с каждым ребенком индивидуально после установления с ними

эмоционального контакта. На каждого ребенка была составлена речевая карта. При обследовании фонематических процессов использовались предметные картинки и словесный материал, подбирались они в соответствии с требованиями к проведению данных методик.

Сравнительный анализ оценки фонематических процессов показал, что у большинства исследуемых нами детей с интеллектуальной недостаточностью имеются незначительные нарушения фонематической стороны речи в разной степени выраженности, что вызвало необходимость проведения коррекционной работы по развитию фонематических процессов.

С учетом данных констатирующего этапа исследования, мы определили направления и содержание коррекции фонематических процессов для использования на подгрупповых занятиях учителем-логопедом. В ходе формирующего этапа педагогического эксперимента задания и игры были внедрены в практику. Коррекционная работа проводилась с учетом ведущей деятельности детей младшего школьного возраста и индивидуальных речевых особенностей, интересов и способностей каждого ребенка.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования показал улучшение тестовых показателей состояния фонематических процессов. Успешность выполнения детьми заданий методик обследования на контрольном этапе исследования увеличилась, что позволяет сделать вывод о результативности проведенной нами коррекционной работы по развитию фонематических процессов у обучающихся вторых классов с интеллектуальной недостаточностью.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Для всестороннего и полноценного развития человека необходимо в полной мере овладеть речевыми навыками. Правильная и грамотная речь – залог успешного освоения грамоты и чтения.

Проблема по выявлению, предупреждению и коррекции нарушений фонематических процессов у детей младшего школьного возраста продолжает оставаться актуальной в коррекционной педагогике и логопедии, и связана с тем, что в настоящее время отмечается неуклонный рост числа детей с нарушениями в формировании фонематических процессов.

Проведенный нами анализ литературы показал, что такие нарушения могут привести к серьезным трудностям во время формирования письменной речи, ведь письменная речь строится на основе устной и фонематические процессы играют в этом построении огромную роль. Вследствие этого, при несформированности фонематических процессов необходимо проводить логопедическую работу по их развитию.

Поскольку дети с интеллектуальной недостаточностью часто подвержены нарушению фонематических процессов, мы рассмотрели именно эту категорию детей.

В первой главе мы рассмотрели теоретические подходы к пониманию развития фонематических процессов у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью, сущность понятия «фонематические процессы» в психолого-педагогической литературе, генез фонематических процессов у детей с нормальным интеллектуальным развитием и клинико-психолого-педагогическую характеристику обучающихся с интеллектуальной недостаточностью.

Анализ литературных данных показал, что фонематический слух и фонематическое восприятие являются одними из наиболее рано формирующихся гностических процессов. В работах всех исследователей

речи подчеркивается, что восприятие и понимание образует единый процесс.

В онтогенезе развитие и становление фонематических процессов происходит постепенно и по определенным закономерностям и проходит несколько этапов. Мы рассмотрели 6 этапов усвоения фонематической системы языка в онтогенезе, разработанных Р. Е. Левиной.

Во второй главе мы описали работу по коррекции фонематических процессов у обучающихся вторых классов с интеллектуальной недостаточностью. Работа проводилась на базе МБОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (нарушение интеллекта) № 119 г. Челябинска» в форме педагогического эксперимента, включающего три этапа исследования: констатирующий, формирующий и контрольный. Экспериментальную группу составили 10 обучающихся вторых классов с интеллектуальной недостаточностью.

Обследование проводилось по методикам изучения фонематических процессов в виде заданий Т. П. Бессоновой, О. Е. Грибовой, З. А. Репиной и Н. М. Трубниковой, также мы использовали логопедический альбом О. Б. Иншаковой. Предложенная методика обследования направлена на исследование: состояния фонематического слуха и фонематического восприятия; сформированности звукобуквенного анализа, синтеза и фонематических представлений; состояния фонематических процессов в письменной речи.

Исследования проводились с каждым ребенком индивидуально после установления с ними эмоционального контакта. При обследовании фонематических процессов использовались предметные картинки и словесный материал, подбирались они в соответствии с требованиями к проведению данных методик.

Сравнительный анализ оценки фонематических процессов показал, что у большинства исследуемых нами детей с интеллектуальной

недостаточностью имеются незначительные нарушения фонематической стороны речи в разной степени выраженности, что подтвердило необходимость проведения коррекционной работы по развитию фонематических процессов.

С учетом данных констатирующего этапа исследования, мы определили направления и содержание коррекции фонематических процессов для использования на подгрупповых занятиях учителем-логопедом. В ходе формирующего этапа педагогического эксперимента задания и игры были внедрены в практику. Коррекционная работа проводилась с учетом ведущей деятельности детей младшего школьного возраста и индивидуальных речевых особенностей, интересов и способностей каждого ребенка.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования показал улучшение тестовых показателей состояния фонематических процессов. Успешность выполнения детьми заданий методик обследования на контрольном этапе исследования увеличилась, что позволяет сделать вывод о результативности проведенной нами коррекционной работы по развитию фонематической стороны речи у обучающихся вторых классов с интеллектуальной недостаточностью.

Результаты исследования подтверждают практическую ценность представленных нами направлений и содержания по коррекции фонематических процессов у обучающихся вторых классов с интеллектуальной недостаточностью. Таким образом, можно констатировать, что поставленные нами в начале исследования цель и задачи полностью достигнуты.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов процессе восприятия и усвоения устной речи[Текст]: / В.И. Бельтюков – М., 2010. – 117 с.
2. Бельтюков В.И. Об усвоении детьми звуков речи[Текст] - М.: Просвещение, 1996. – 91 с.
3. Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Нарушения речи. [Текст]: / Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова – М., 2008. – 777 с.
4. Бессонова Т.П., Грибова О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. [Текст]: / Т.П Бессонова., О.Е. Грибова – М.: АРКТИ, 1997. – 64 с.
5. Бондарко Л.В. Звуковой строй современного русского языка. – М.: Просвещение, 1977. – 176 с.
6. Буслаева Е. Н. Развитие фонематического восприятия умственно отсталых школьников младших классов.: Дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 2003. 193 с.
7. Винарская Е. Н. Нейролингвистический анализ звуковой стороны речи [Текст] // Язык и человек - М.: Изд-во МГУ, 1970. – 55-62 с.
8. Власова Т. А., Лебединская К. С. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития // Дефектология. [Текст]: / Т. А., Власова, К. С. Лебединская — 1975. — № 6. – 350 с.
9. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи [Текст] // Гвоздев, А.Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка. - СПб.: Акцидент, 2005. - 64 с.
10. Волкова С.В. Феноменология фонематических нарушений при афазии у детей старшего дошкольного возраста на этапе восстановительного обучения. –Москва, 2017 г. – 162 с. Диссертация институт-коррекционной-педагогикеи.pф/ftpgetfile.php?id=422
11. Выготский, Л. С. Детская речь. [Текст]: / Л.С. Выготский. – М., 1996. – 420 с.

12. Выготский Л. С. Мышление и речь [Текст]: / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 362 с.
13. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии [Текст]: / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1995. – 77 с.
14. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст]. – М., 1961. – 78 с.
15. Грибова О.Е. Обследование письменной и связной речи: Методические рекомендации – инструкция по пользованию альбомом. [Текст]: / О.Е. Грибова М.: АРКТИ. 2000. – 15 с. (Библиотека практикующего логопеда) – 40 с.
16. Гуровец Г. В., Маевская С.И. К генезису фонетико-фонематических расстройств: Обучение и воспитание детей с нарушениями речи. [Текст]: / Г. В., Гуровец С.И. Маевская – М., 2012. – 257 с.
17. Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. М., «Просвещение», 1972.
18. Ефименкова Л.Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия [Текст]: / Л. Н. Ефименкова – М.: Книголюб, 1991. – 143 с.
19. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Кн. для логопедов. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.
20. Ефименкова Л. Н. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте [Текст]: / Л. Н. Ефименкова, Г. Г. Миссаренко. – М.: Просвещение, 1991. – 239 с.
21. Жинкин Н.И. Общие контуры механизма речи. [Текст]: / Н.И. Жинкин – М., 2008. – 345 с.
22. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи. В защиту живого слова [Текст]: / Н. И. Жинкин. – М.: 2002. – 203 с.
23. Жукова Н. С. Отклонения в развитии детской речи [Текст]: / Н. С. Жукова – М.: Литур, 1994. – 315 с.

24. Журова Л.Е., Эльконин, Д.Б. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста [Текст]- М.: Просвещение, 2003. – 213-227 с.
25. Иншакова, О.Б. Альбом для логопеда. [Текст]: /О.Б. Иншакова – М., 2008. – 342 с.
26. Каше Г.А., Филичева Т.Б. Программа обучения детей с недоразвитием фонематического строя речи. [Текст]: Г.А. Каше – М., 1978. – 164 с.
27. Климов Г.А. Фонема и морфема. – М.: Наука, 1967. – 128 с.
28. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. [Текст]: / Р.И. Лалаева – М., 2004. – 380 с.
29. Лалаева Р.И., Логинова Е.А., Титова Т.А. Теория речевой деятельности [Текст]: / Р.И. Лалаева – Хрестоматия СПб. Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 413 с.
30. Левина Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей [Текст]: / Р.Е.Левина – М. 2011. – 234 с.
31. Левина Р.Е. Логопедическое обследование: Преодоление нарушений речи у детей [Текст]: / Р.Е.Левина Под ред. Р.Е. Левиной. – М., 2010. – 284 с.
32. Леонтьев, А. А. Психологическая структура значения. Семантическая структура слова [Текст]: / А. А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 2001. – 350 с.
33. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. Вузов [Текст]: / Под. ред. Л. С.Волковой: М.: Владос, 2003. – 304 с.
34. Логопедия [Текст]: / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М., 2008. – 680 с.
35. Логопедия [Текст]: / под ред. Л. С. Лалаевой, Е. М. Мастюковой, Л.С. Волковой. – М.: Просвещение, 1999. – 524 с.

36. Логопедия: учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учебн. заведений [Текст]: / под ред. Л. С.Волковой, С. Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2003. – 680 с.
37. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 431 с.
38. Лурия, А.Р. Язык и сознание. [Текст]: / А.Р. Лурия – М.: Издательство МГУ, 2008. – 314 с.
39. Ляпидевский С. С., Шостак Б. И. Клиника олигофрении. — М., 1973.
40. Мастюкова, Е.М. Лечебная педагогика. [Текст]: / Е.М. Мастюкова – М., 2009. – 241 с.
41. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б.П.Пузанов, Н.П.Коняева, Б.Б.Горский и др.; Под ред. Б.П.Пузанова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 272 с.
42. Орфинская, В.К. Методика работы по подготовке к обучению грамоте анартриков и моторных алаликов [Текст] // Развитие мышления и речи у аномальных детей. Л., 1963. - Том 256. - С. 8-22.
43. Орфинская, В.К. О воспитании фонологических представлений в младшем школьном возрасте[Текст] // Тр. ЛГИПИ им. А.И. Герцена, 1946, Т.3. – 44 с.
44. Основы теории и практики логопедии [Текст]: / под ред. Р.Е.Левинной. – М.: 1968. – 290 с.
45. Основы теории и практики логопедии [Текст]: / Под ред. Р.Е.Левинной. – М., 2008. – 348 с.
46. Парамонова, Л.Г. Логопедия для всех. [Текст]: / Л.Г. Парамонова –СПб, 2004. – 274 с.
47. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст]: / Под ред. В.И. Селиверстова. – М., 2007. – 1012 с.
48. Развитие фонематического анализа и синтеза //Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. - М.: Владос, 2004.

49. Рау, Е. Ф. Воспитание правильного произношения у детей [Текст]: / Е. Ф. Рау. – М.: Медгиз, 1961. – 430 с.
50. Репина, З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст]: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / З. А. Репина. – Екатеринбург: Издатель Калинина Г.П., 2008. – 140 с.
51. Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А. Современный русский язык: Учебное пособие. – 2-е изд. – М.: Междунар. отношения, 1994. – 560 с.
52. Садовникова, И.Н. Формирование фонематического анализа [Текст]:/ И.Н. Садовникова // Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. — М.: АРКТИ, 2005. – 134 с.
53. Селиверстов, В.И. Логопедия: Пособие для логопедов. [Текст]: / В.И. Селиверстов– М., 2010. – 407 с.
54. Ткаченко, Т.А. Логопедическая тетрадь. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа. [Текст]: / Т.А. Ткаченко – СПб. 2009 – 132 с.
55. Трубникова, Н.М. Логопедическое обследование младших школьников, страдающих олигофренией и детским церебральным параличом. [Текст]: / Н.М. Трубникова Екатеринбург 1992. – 48 с.
56. Трубникова, Н.М. Логопедические технологии обследования речи. Учебно-методическое пособие. [Текст]: / Н.М. Трубникова Екатеринбург, 2005. – 48 с.
57. Ушинский К.Д. Родное слово[Текст]: Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. Алексеева, М.М., Яшина, В.И. – М.: Академия, 1999 – 69 с.

58. Филичева, Т.Б., Туманова Т.В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. [Текст]: / Т.Б. Филичева – М., 2009. – 384 с.
59. Филичева, Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. [Текст]: / Т.Б. Филичева Т.В. Туманова - М., 2009. – 295 с.
60. Филичева, Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. [Текст]: / Т.Б. Филичева Н.А. Чевелева - М., 2009. – 297 с.
61. Филичева, Т. Б., Чиркина, Г. В. Коррекционное обучение детей пятилетнего возраста с общим недоразвитием речи [Текст]- М.: 1991.
62. Хрестоматия по логопедии [Текст]: / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селивестрова. – М., 2007. – 560 с. (Т.І), 656 с. (Т.ІІ).
63. Чиркина, Г.В. Дети с нарушениями артикуляционного аппарата. [Текст]: / Г.В. Чиркина – М., 2009. – 349 с.
64. Швачкин, Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте [Текст] // Известия АПП РСФСР, вып.13. 1948.
65. Эльконин Д.Б. Формирование умственного действия звукового анализа слов у детей дошкольного возраста[Текст] // Доклады АПН РСФСР. Вып. 1. 1957. -107-110 с.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### Исследование состояния фонематического слуха и восприятия

№ пробы	Инструкция: Покажи, где на картинке... Чем отличаются эти слова?		Оценка			
			0	1	2	3
1	Крыса-крыша		0	1	2	3
2	Коза-коса		0	1	2	3
3	Бочка-почка		0	1	2	3
4	Ложки-рожки		0	1	2	3
5	Дрова-трава		0	1	2	3
<b>Инструкция:</b> Сейчас я буду читать тебе слоги, а ты их внимательно слушай и повторяй в том же порядке						
6	ма-на	на-ма	0	1	2	3
7	ба-па	па-ба	0	1	2	3
8	фа-ба	ба-фа	0	1	2	3
9	ха-ка	ка-ха	0	1	2	3
10	фа-ва-фа	ва-фа-ва	0	1	2	3
11	да-та-да	та-да-та	0	1	2	3
12	ка-та-ка	та-ка-та	0	1	2	3
13	га-да-га	да-га-да	0	1	2	3
<b>Инструкция:</b> Хлопни в ладоши, когда услышишь слово со звуком ...						
14	(в) На заборе сидит ворона. У Вовы новые валенки.		0	1	2	3
15	(н) Наташа хорошо поёт. У Насти болит нога		0	1	2	3
16	(м) Маша ела кашу. Мальчик пьёт молоко.		0	1	2	3
17	(к) У Нины сок. На картине нарисован мак.		0	1	2	3
18	(ш) Маша купила ленту. У Лены большой шар.		0	1	2	3
19	(с) Летит сова. Соня ест булку.		0	1	2	3
20	(ж) Ира увидела жука. В лесу живут		0	1	2	3

	медвежата.				
21	(з) На полянке заяц. У Зои розовый бант.	0	1	2	3
22	(п) Мама варит суп. Паша нарисовал Пальму.	0	1	2	3
<p><b>Инструкция:</b> «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)..»</p>					
23	ножницы, носки, абрикос, тапки	0	1	2	3
24	дабуретка, дым, кубы, голубь	0	1	2	3
25	самолет, собака, лыжи, жираф	0	1	2	3
26	жаяц, коза, машина, коска	0	1	2	3
27	цанки, кольцо, чигр, часы	0	1	2	3
28	ключ, щетыре, чапля, яйцо	0	1	2	3
29	луна, ломашка, глуша, ведро	0	1	2	3

## Приложение 2

### Изображение с оппозиционными фонемами (слова-паронимы)



### Приложение 3

## Изучение состояния фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений

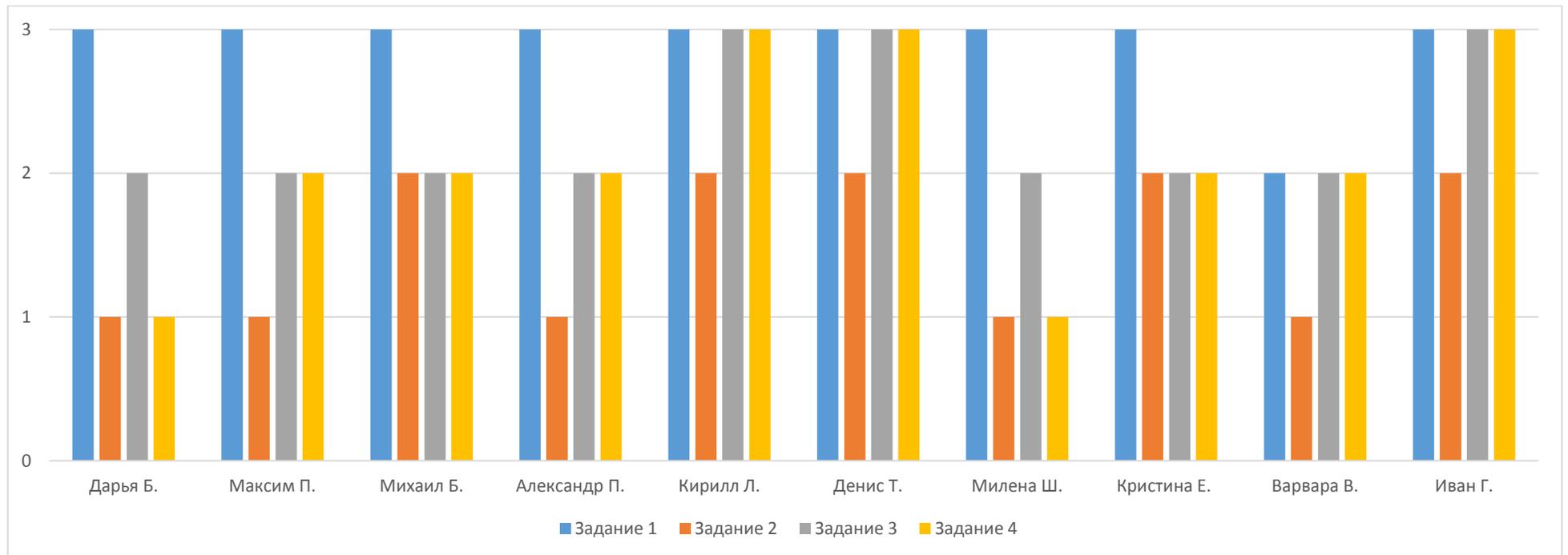
№ пробы	Инструкция: Скажи, сколько звуков в слове.	Оценка			
		0	1	2	3
1	Роза	0	1	2	3
2	Баран	0	1	2	3
3	Ромашка	0	1	2	3
	<b>Инструкция:</b> Разложи слово по звукам. Пример: мак – м-а-к.				
4	Крыша	0	1	2	3
5	Танкист	0	1	2	3
6	Самолёт	0	1	2	3
	<b>Инструкция:</b> Назови первый звук в слове.				
7	Акула	0	1	2	3
8	Магазин	0	1	2	3
9	Щука	0	1	2	3
10	Удочка	0	1	2	3
	<b>Инструкция:</b> Назови последний звук в слове.				
11	Стакан	0	1	2	3
12	Грибы	0	1	2	3
13	Кольцо	0	1	2	3
14	Стол	0	1	2	3
	<b>Инструкция:</b> Назови гласный звук в середине слова.				
15	Рак	0	1	2	3
16	Кит	0	1	2	3
17	Грибы	0	1	2	3
18	Кенгуру	0	1	2	3
	<b>Инструкция:</b> Назови третий звук в этом слове. Какие слова на этот звук ты знаешь? Какие слова ты знаешь, где этот звук находится в середине слова? А в конце слова, какие слова?				
19	Сосна	0	1	2	3
	<b>Инструкция:</b> Придумай слово, состоящее из...				
20	3 звуков	0	1	2	3
21	4 звуков	0	1	2	3
22	5 звуков	0	1	2	3

	<b>Инструкция:</b> Раздели слово на слоги:				
23	Ваза	0	1	2	3
24	Карандаш	0	1	2	3
25	Шар	0	1	2	3
	<b>Инструкция:</b> Назови слово...				
26	С 1 слогом	0	1	2	3
27	С 2 слогами	0	1	2	3
28	С 3 слогами	0	1	2	3
29	С 4 слогами	0	1	2	3
	<b>Инструкция:</b> Сколько звуков в этих словах?				
30		0	1	2	3
31		0	1	2	3
32		0	1	2	3
	<b>Инструкция:</b> Назови второй, третий, пятый звуки в этих словах				
33		0	1	2	3
34		0	1	2	3
35		0	1	2	3

Изучение состояния фонематических процессов в письменной речи

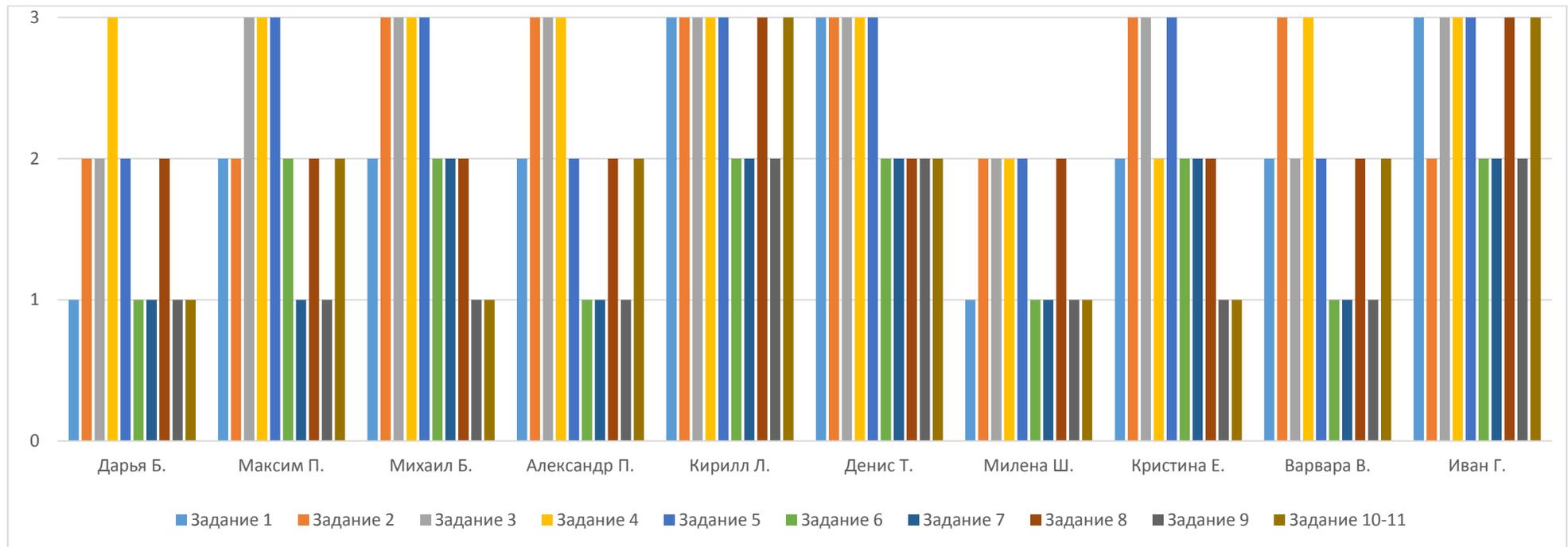
№ пробы	Инструкция: Запиши слоги	Оценка			
		0	1	2	3
1	на, ба, са, ко, ку, шо, чи, мя, ня, ля	0	1	2	3
2	ан, от, ас, яр, ац	0	1	2	3
3	рак, сом, сон, нам, там, дам, ком	0	1	2	3
4	ста, дро, тру, мло, кру, мто	0	1	2	3
5	ма-мя, лу-лю, та-тя, ра-ря, са-ся	0	1	2	3
6	са-за, па-ба, та-да, ку-гу, ша-жа	0	1	2	3
<b>Инструкция: Запиши слова.</b>					
7	Куст	0	1	2	3
8	Шарф	0	1	2	3
9	Природа	0	1	2	3
10	Чтение	0	1	2	3
<b>Инструкция: Запиши предложение.</b>					
11	На лужайках зеленая трава.	0	1	2	3
<b>Инструкция: Запиши текст под диктовку.</b>					
12	Наша школа большая. Всюду тихо. Идут уроки. Наш класс светлый. У доски Дима. Дима пишет. Мы тоже пишем в тетрадях.	0	1	2	3

Индивидуальные показатели состояния фонематического слуха и восприятия у детей экспериментальной группы



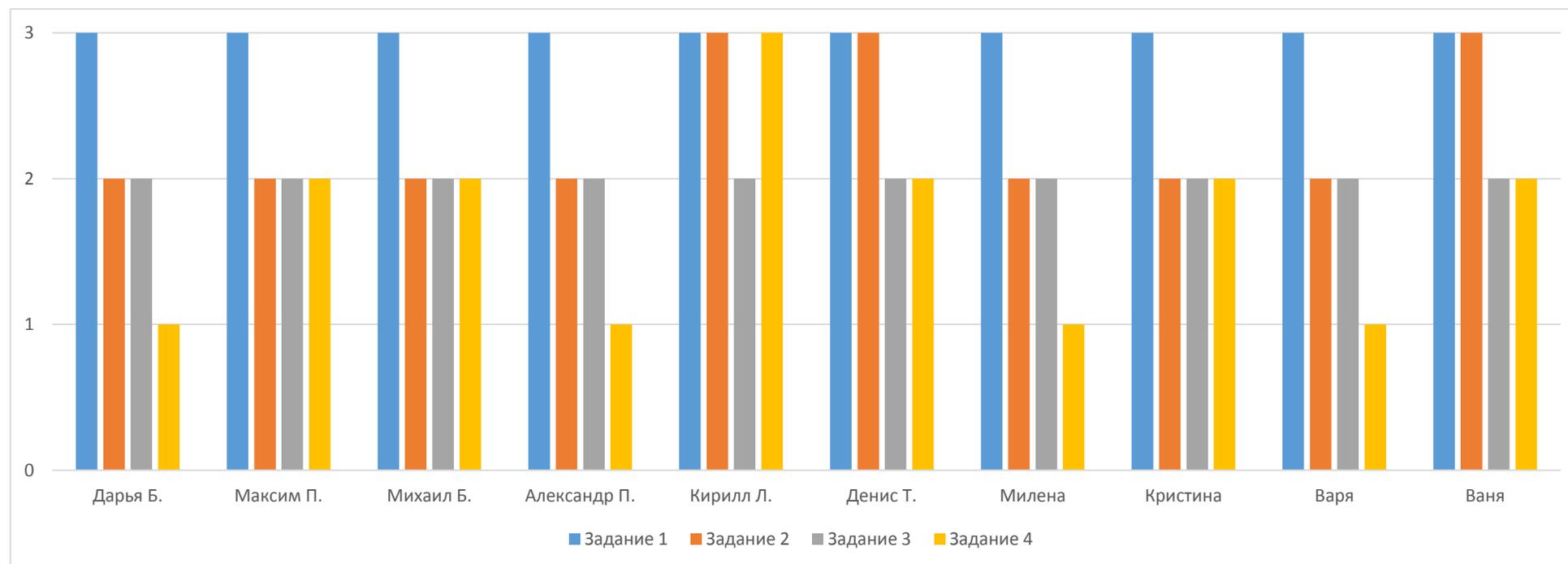
## Приложение 6

### Индивидуальные показатели состояния фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений у детей экспериментальной группы



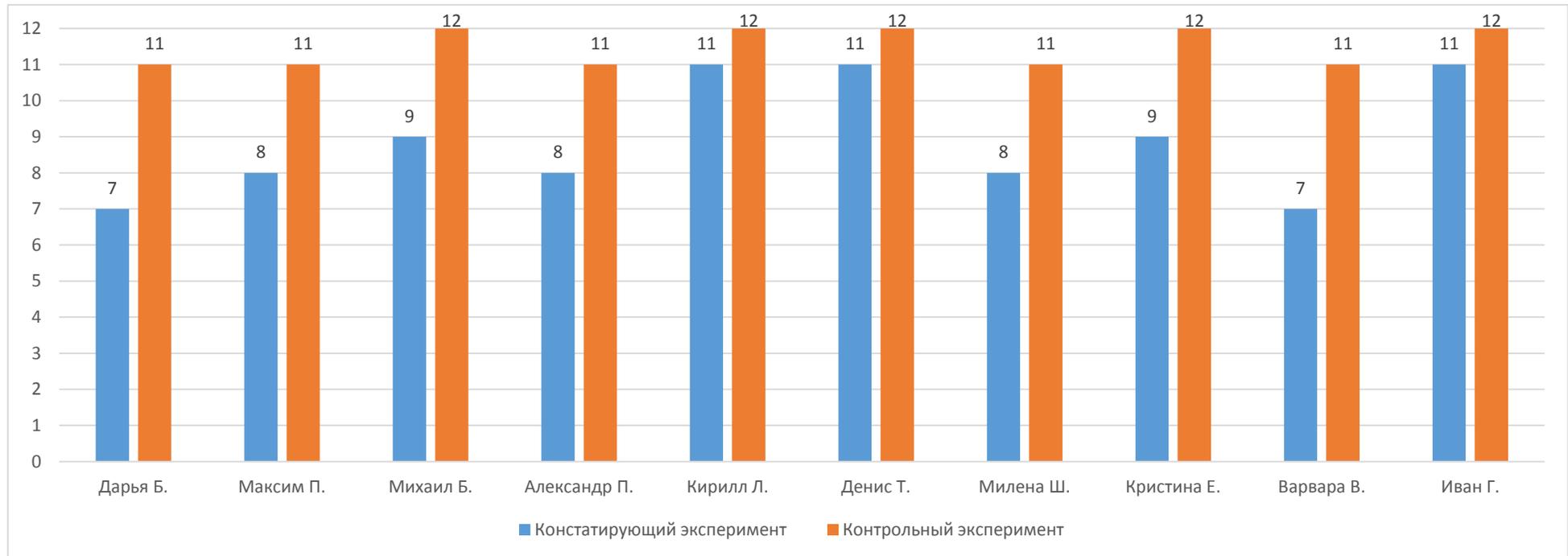
## Приложение 7

### Индивидуальные показатели состояния фонематических процессов в письменной речи у детей экспериментальной группы



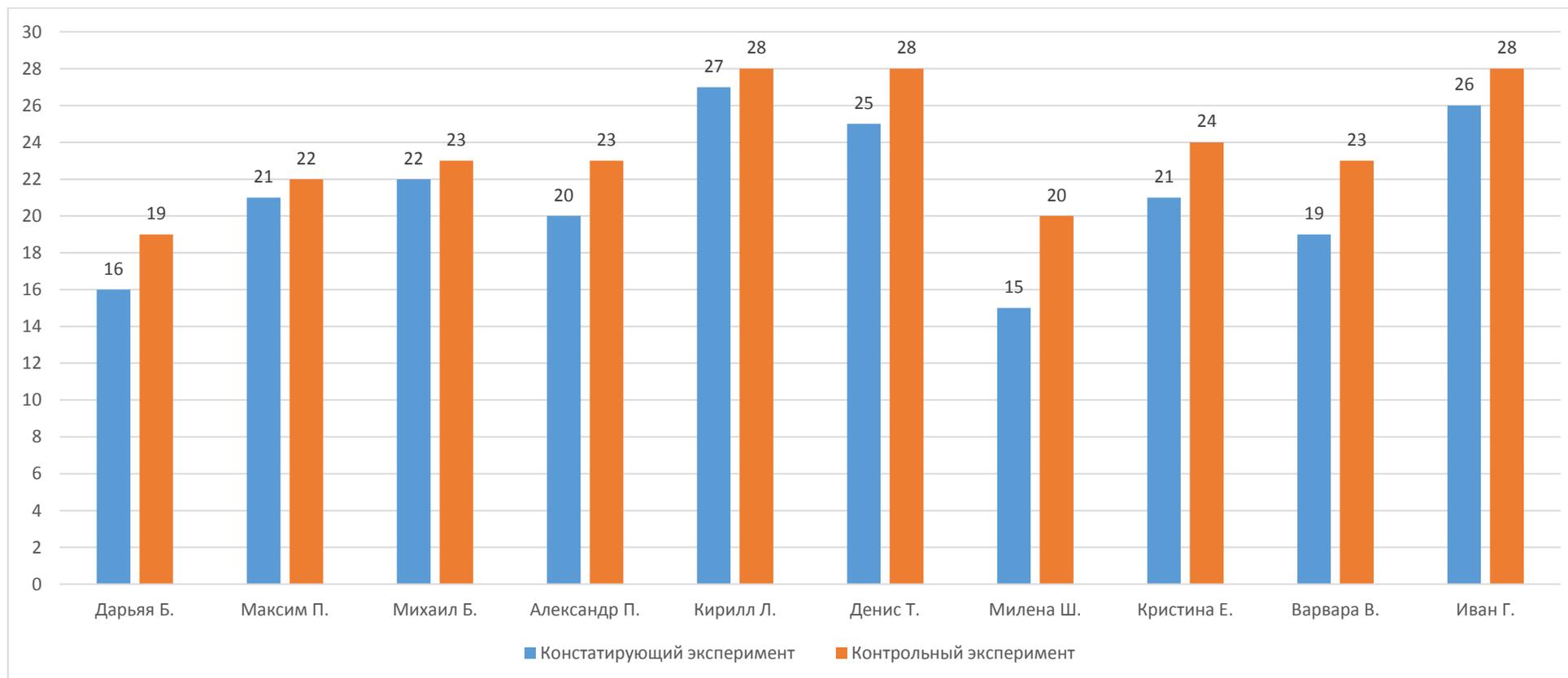
## Приложение 8

### Динамика индивидуальных показателей сформированности фонематического слуха и восприятия у детей экспериментальной группы



## Приложение 10

### Динамика индивидуальных показателей сформированности фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений у детей экспериментальной группы по итогам констатирующего и контрольного этапов исследования



## Приложение 11

### Динамика индивидуальных показателей состояния фонематических процессов в письменной речи у детей экспериментальной группы по итогам констатирующего и контрольного этапов исследования

